برتران ترّوادِك

علم النفس الثقافي

هل النمو المعرفي متعلِّق بالثقافة؟



مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم
MOHAMMED BIN RASHID
AL MAKTOUM FOUNDATION

علي مولا



دار الفارابي

رسالة مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم

عزيزي القارئ،

في عصر يتسم بالمعرفة والمعلوماتية والانفتاح على الآخر، تنظر مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم إلى الترجمة على أنها الوسيلة المثلى لاستيعاب المعارف العالمية، فهي من أهم أدوات النهضة المنشودة، وتؤمن المؤسسة بأن إحياء حركة الترجمة، وجعلها محركاً فاعلاً من محركات التنمية واقتصاد المعرفة في الوطن العربي، مشروع بالغ الأهمية ولا ينبغي الإمعان في تأخيره.

فمتوسط ما تترجمه المؤسسات الثقافية ودور النشر العربية مجتمعة، في العام الواحد، لا يتعدى كتاباً واحداً لكل مليون شخص، بينما تترجم دول منفردة في العالم أضعاف ما تترجمه الدول العربية جميعها.

أطلقت المؤسسة برنامج «ترجم»، بهدف إثراء المكتبة العربية بأفضل ما قدّمه الفكر العالمي من معارف وعلوم، عبر نقلها إلى العربية، والعمل على إظهار الوجه الحضاري للأمة عن طريق ترجمة الإبداعات العربية إلى لغات العالم.

ومن التباشير الأولى لهذا البرنامج إطلاق خطة لترجمة ألف كتاب من اللغات العالمية إلى اللغة العربية خلال ثلاث سنوات، أي بمعدل كتاب في اليوم الواحد.

وتأمل مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم في أن يكون هذا البرنامج الاستراتيجي تجسيداً عملياً لرسالة المؤسسة المتمثلة في تمكين الأجيال القادمة من ابتكار وتطوير حلول مستدامة لمواجهة التحديات، عن طريق نشر المعرفة، ورعاية الأفكار الخلاقة التي تقود إلى إبداعات حقيقية، إضافة إلى بناء جسور الحوار بين الشعوب والحضارات.

للمزيد من المعلومات عن برنامج «ترجم» والبرامج الأخرى المنضوية تحت قطاع الثقافة، يمكن زيارة موقع المؤسسة www.mbrfoundation.ae

عن المؤسسة

انطلقت مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم بمبادرة كريمة من صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم نائب رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي، وقد أعلن صاحب السمو عن تأسيسها، لأول مرة، في كلمته أمام المنتدى الاقتصادي العالمي في البحر الميت ـ الأردن في أيار/مايو 2007. وتحظى هذه المؤسسة باهتمام ودعم كبيرين من سموه، وقد قام بتخصيص وقفٍ لها قدره 37 مليار درهم (10 مليارات دولار).

وتسعى مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، كما أراد لها مؤسسها، إلى تمكين الأجيال الشابة في الوطن العربي، من امتلاك المعرفة وتوظيفها بأفضل وجه ممكن لمواجهة تحديات التنمية، وابتكار حلول مستدامة مستمدة من الواقع، للتعامل مع التحديات التي تواجه مجتمعاتهم.


mohamed khatab

برتران تروادِك

علم النفس الثقافي

هل النموُّ المعرفي متعلق بالثقافة؟

ترجمة: حكمت خوري

جوزف بو رزق

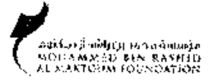




يتضمن هذا الكتاب ترجمة الأصل الفرنسي
Psychologie culturelle

الطبعة الأولى
1430 هـ ـ 2009 م

ردمك 978-9953-71-372-4



tarjem@mbrfoundation.ae
www.mbrfoundation.ae



دار الفارابي

وطى المصيطبة ـ شارع جبل العرب، مبنى تلفزيون الجديد
هاتف: 301461 ـ 307775 (1-961+)
ص.ب: 3181/ 11 بيروت 2130 1107 ـ لبنان
فاكس: 307775 (1-961+) ـ البريد الالكتروني: info@dar-alfarabi.com
الموقع على شبكة الانترنت: www.dar-alfarabi.com

المحتويات

تمهيد 9
I ـ الأهداف 9
II ـ تقديم 15

الفصل الأول
علم النفس (هو) ثقافي

I ـ الثقافة والعقل 24
II ـ البنائية 31
III ـ الأدوات الثقافية 36

الفصل الثاني
القرود المتحضرة والأولاد المتوحشون

I ـ القرود المتحضرة 44
II ـ الأولاد المتوحشون 53

الفصل الثالث
الرجال العظام وصغار السويسريين

I ـ الرجال العظام 65
II ـ صغار السويسريين 75

الفصل الرابع
الثقافة والبحث عبر الثقافي

I - مفهوم الثقافة 89
II - البحث ما بين الثقافات 102
III- المذاهب 109

الفصل الخامس
نماذج السياقات الثقافية

I - الطفلُ ضمن سياقات 131
II- النموذج البيئي الثقافي 139
III - كوّات النمو 153

الفصل السادس
التوجيه في إطار المكان

I - هل تؤثرُ اللغة في الفكر؟ 168
II - السياق المديني البولينيزي 182
III - سياق ريفي بولينيزي 193
IV - السياق الفرنسي 206
V - الخاتمة 217

الفصل السابع
التعبير عن الزمان

I - طبيعة مقنّعة 222
II - الاستعارات التصورية 234

III - "الأدوات" الثقافية 247
IV - السياق المغربي 252
V- السياق الفرنسي 259

الفصل الثامن
تصور الكرة الأرضية

I - مفاهيم موحدة 277
II - مفاهيم تعددية 292
III - المفاهيم الاجتماعية- الثقافية 319
IV - الختام 333
خاتمة 336
Bibliographie 340



تمهيد

I ـ الأهداف

1 ـ الثقافات والتنامي

الثقافة[1] بصورة عامة ليست من المفاهيم التي يعيرها علماء النفس الذين يهتمون بالنموّ المعرفي، الاهتمام الذي يستحق. ما من شك في أن كل عالم من علماء النفس يعترف بأن الثقافة تشكل عنصراً أساسياً أقلّه ضرورياً على صعيد التنمية[2] العاطفية والاجتماعية والمعرفية[3] لدى كل كائن بشري. غير أن معظم الأبحاث التي يقوم بها هؤلاء العلماء في إطار تنمية المعرفة ونشوئها قلّما تجعل الثقافة على الرغم من ضرورتها، في صلب مادتها. وذلك ما يبدو منافياً للواقع ـ خصوصاً والبعض من هؤلاء العلماء لا يرون فيها سوى مظهرٍ فولكلوري، في حين أنه لو أُعيرت هذه القضية الاهتمام الذي تستحق لوجد العلماء أنفسهم في مواجهة أسئلة مرعبة يفضلون تجنب الإجابة عنها نظراً لما تجرُّه هذه الإجابة من

(1) الثقافة: ميزة شمولية مُعقّدة تتضمن المعارف، والمعتقدات والفن، والأخلاق، والحق، والعادات وكل كفاية وطريقة استعمال مكتسبة ومنقولة بواسطة الإنسان، في مجتمع معيَّن.

(2) التنمية أو النشوء: عملية تحوُّل من وضع أولي إلى وضع نهائي بفعل النضج أو التعلم (أو بفعل تفاعل هذين العاملين). المفاهيم الحالية تنظر إلى التنمية في إطار الحياة بكاملها (من الولادة (حتى وقبلها) حتى الموت.

(3) المعرفة: عملية التكسب والمعالجة والحفظ ثم إنتاج المعارف التي تتحكم بالأفعال والتصرفات.

نتائج مربكة بالنسبة إلى علم النفس. نشير في هذه المناسبة إلى أن بعض علماء النفس الذين قاموا بهذه المحاولة شأن جيروم برونير (2000a) قد اضطروا إلى إدخال تعديلات جذرية على مفاهيمهم. فأول ما يتوخاه هذا المؤلف هو الإشارة بل الإقناع بضرورة النظر بجدية إلى الثقافة في مجال الأبحاث السيكولوجية المتعلقة بتنمية المعرفة.

2 ـ ثقافات ومقارنة

في مقال لايزال يتمتع بشهرته على الرغم من مرور 40 عاماً على نشره، يشير، جان بياجه (Jean Piaget) (1966) تحت عنوان: ضرورة ومعنى أبحاث المقارنة في علم نفس الطفل، إلى العناصر الأربعة التي لها تأثيرها، في نظره، على النموّ الذهني أو المعرفي. لقد لجأ بياجه إلى هذا التقسيم بفعل ما لاحظه من أن كل بحث مقارن يتناول حضارات وأوساطاً اجتماعية مختلفة لا بدَّ من أن يثير بداية مشكلة تحديد العوامل التي تسهم بصورة خاصة في التنمية العفوية والداخلية للفرد والعوامل الجماعية والثقافية التي تشكل خصوصية المجتمع الذي يحتضن الفرد (ص 40). وبما أنه كان على علم بما ذهب إليه الانتروبولوجيون من أن المحيط الاجتماعي والثقافي له تأثيره على تنمية المؤثرات، الأمر الذي من شأنه أن ينقض الافتراض الذي يرى أنّ مختلف المراحل التي يتحدث عنها فرويد (Freud) هي بصورة أساسية حصيلة تتالي ظاهرات «غريزة» واحدة (ص 5)، فقد اهتم جان بياجه، وكذلك جيروم برونير (Bruner) بحصر هذه الأسباب «الداخلية» و «الخارجية» وبدراسة تأثيرها على النموّ المعرفي.

يشير جان بياجه أولاً إلى العوامل البيولوجية التي تفسر النظام التوالدي، أي «تفاعلات الجينوم» والوسط الفيزيائي أثناء النموّ» (ص 5). علماً بأن هذه العوامل تظهر أساساً بفعل نضج الجهاز العصبي المركزي دون أن يكون للمجتمع تبعاً لوجهة نظر المؤلف، أية علاقة بولادة هذه العوالم. في مرحلة

ثانية يشير بياجه إلى عوامل الاتزان[4] أي الانتظام الذاتي للحركات[5]، التي تبدو متميزة عن العوامل البيولوجية، ولكنها مرتبطة بنشاطات الإنسان الخاصة. الافتراض الذي يرى أن عوامل الاتزان لها تأثيرها على النموّ المعرفي يجب أن يُترجم في رأي بياجه بوجود مراحل نموّ في سائر المجالات. أما إذا كان الأمر خلاف ذلك فمن المنطق أن نفتش عن السبب في التأثيرات الثقافية والتربوية الخاصة والمتنوعة» (id). أضف إلى ذلك أن **العوامل الاجتماعية** التي تؤمّن انتظام الأفراد تتطابق مع الانتظامات الاجتماعية (أو المابين فردية) السائدة في المجتمعات كافة (ص6). من المفترض أن يُترجم مفعول هذه العوامل بأن تمر كافة المجتمعات في مراحل النموّ ذاتها. لأن المنطق الذي هو في أساس أفعال وعمليات[6] فرد إنما هو فرديٌ واجتماعيٌ في آن.

المجموعة الأخيرة من العوامل التي تتشكل من التقاليد الثقافية والإرث التربوي هي وحدها التي يكون لها المفعول التفاضلي على النمّو المعرفي باعتبار أن مجموعة العوامل هذه تتغير من مجتمع إلى آخر. في سبيل الخروج من الإبهام يتمنى بياجه أن تتضاعف الأبحاث المتعلقة بالشؤون الثاقفية بهدف تحديد مجال كل واحدٍ من هذه العوامل ومدى تأثيره في النموّ المعرفي،

---

(4) **الاتزان**: يوضح هذا المفهوم المُستعار من البيولوجيا عملية تأقلم الفرد مع المحيط عن طريق الهضم والتكيف. وتجدر الإشارة إلى أنه يشكل نزعة إلى الاتزان، لأن الاتزان الحقيقي يبقى مستحيلاً طالما نستمر على قيد الحياة .

الهضم: عمل عفوي أو إرادي يهدف إلى إعادة إنتاج مخططات عمل وبُنى فكرية، إضافة إلى أنه يشكل عملية امتلاك عناصر جديدة لتقوية هذه البنى.

التكيف: عمل عفوي أو إرادي من شأنه أن يغيِّر مخططات الحركة وبُنى الفكر أثناء احتكاكه بالمحيط.

(5) **العمل أو النشاط**: عملية تتيح للفرد أن يقوم بسلوك معيَّن: علماً أن بإمكان هذا السلوك أن يكون لا إرادياً (ردة فعل) أو أن يكون مقصوداً (أفعالاً) أو ذهنياً (وعياً).

(6) **عملية**: نشاط معرفي يتضمن صيغاً مختلفة لمعالجة المعلومات. فالعملية بالنسبة إلى بياجه هي عمل فعلي يمتصه الإنسان تدريجياً بنسبة ما يحوّله إلى أفكار.

خصوصاً وهذه الأبحاث لا تزال حتى هذا التاريخ 1966 ضئيلة العدد. مضيفاً هذا التحفظ البالغ الأهمية بالنسبة إلى جدِّية هذه المسألة، قائلاً: إن علم النفس الذي نُعدُّه في أوساطنا سوف يظلُّ حدسياً وتخمينياً طالما لم نمتلك بعد عدة المقارنة التي لا غنى عنها كعامل مراقبة. (ص 12). بعد مرور عشر سنوات اكتشف جاك لوتري (Jacques Loutree) وهكتور رودريغز ـ تومه (Hector Rodrigez-Tomé 1976) مفعولاً محتملاً، في أساس التفاوت في النموِّ المعرفي للعوامل الأربعة التي وصفها جان بياجه وليس فقط في العامل الأخير. فقلَّة التغذية مثلاً وسوء الوقاية الصحية بإمكانهما أن يعيقا عملية النضج (راجع: العوامل البيولوجية)، كما أن بعض الطرائق المستخدمة في تقميط الأطفال أو استثمار الصغار في أعمال تفوق قدرتهم من شأنها أن تولِّد أشكالاً خاصة على صعيد الحركة (راجع: عوامل الاتزان الحركي) في حين أن بعض صيغ التواصل بين الكبار والصغار قد تقلص إمكانات التفاعلات الاجتماعية، (راجع: العوامل الاجتماعية التي تؤمن التناسق بين الأفراد). من هنا إنه يصعب حصر السبب المولِّد للفروقات الثاقفية المتبادلة في النموِّ المعرفي في واحدٍ من العوامل الأربعة، خصوصاً وأن هذه العوامل تبدو مترابطة، فالنقاش حول ما هو الذي يسبب وما الذي يسببه، يبقى قائماً. فمهما يكن الأمر، يظل الهدف الثاني الذي يرمي إليه هذا الكتاب وإن بعد مرور أربعين عاماً على مقالة جان بياجه محصوراً ـ أي الهدف الثاني ـ في تبيان أهمية هذه الأبحاث وأهمية نهج المقارنة على صعيد إيجاد معرفة موضوعية في ما يتعلق بالنمو المعرفي عند الأطفال.

التكوين النفسي والثقافات

[جان-كلود برنتيه] - لا يمكن تصور أن الواقع يستطيع أن يعلمنا أي شيء عن نفسه خارج الفكر العلمي.
[جان بياجه] - نعم، اقتنعت!
[جان ك. برنيه] - اقتنعت لأنك غربي.

[جان بياجه] - إيه! نعم

[جان ك. برنغيه] - أنت مصنوع في قلب العلم الغربي.

[جان بياجه] - نعم، إذا أردت ذلك، في النهاية - ثمة علم صيني تمكن من الذهاب إلى أقصى الحدود - [...] لذلك طرحت على نفسي مسألة معرفة ما إذا كان بالإمكان تصور علم نفس مختلف عن علمنا وما إذا كان بالإمكان أن يكون هذا العلم علم نفس الطفل الصيني في الحقبة العظمى للعلم الصيني، وأعتقد أن الأمر كذلك».

ملحوظة: في مجمل الكتاب وفي استشهادات الكتاب كل الإضافات في النص، الموضوعة بين قوسين معقوفين، هي من صنع مؤلف الكتاب.

Source: Bringuier T.C., Conversations libres avec Jean Piaget, 1977, p.149-150.

3- الثقافات وعلم النفس

الوجه الآخر للنظر بجدِّية إلى الثقافة في علم النفس الذي يُعنى بالنموّ المعرفي والذي ينبغي تناوله بكثير من اللباقة في بداية القرن الواحد والعشرين العاصفة، هو أنه إذا كان بإمكان علم النفس العلمي أن يبدو مُرضياً وملائماً للشعوب الغربية بصورة عامة (على الرغم من أن الأمر هو خلاف ذلك بالنسبة إلى بعض الغربيين) فالشعوب غير الغربية لها موقف يختلف عن موقف الشعوب الغربية. فعبد الناصر السباعي (Essbai) (2005) مثلاً يُعبِّر في مُؤلَّفه "نقد علم النفس التثاقفي"، عن عدم رضاه عن «علم النفس العام» وبصورة خاصة عن "علم النفس التثاقفي"[7]، الذي يعنى بالتثاقف. ففي الواقع «إذا حطَّ باحث رحاله في بلد غريب للقيام بمهمة علمية تستغرق بضعة أشهر فلن يتمكن من أن يتمثل ثقافة هذا البلد. [...] فيضطر عندئذ إلى استخدام معايير ثقافته الخاصة ليستطيع فهم ثقافة البلد الذي حلَّ فيه (ص 75) أفلا يكون بمقدور علم النفس

(7) تثاقفي: صفة تحدد بصورة عامة مجموع الدراسات التي تتناول العلاقة بين الحياة النفسية والثقافة (علم النفس التثاقفي)، وبصورة خاصة حصيلة عملية التثاقف الناتجة عن الاحتكاك بين ثقافات مختلفة.

أن يعرف نفسية ثقافته الخاصة إذا لم يتسنَّ له أن يعيش كفاية في أجواء ثقافة أخرى؟ السؤال على جانب كبير من الأهمية ويستحق أن يُطرح، لأنه يحمل، في مطلق الأحوال ليس على التفكير في «أطر مراجعه» الخاصة فقط، بل في تعاون شامل بين الشعوب، خاصة وأن علم النفس الذي ابتدعه الغرب حتى ولو ادَّعى أنه شمولي التثاقف "لن يستطيع إقناعنا بأن المعرفة التي يزودنا بها عن النفسية الإنسانية هي المعرفة الوحيدة التي يمكن التوصل إليها، ولا أنها المعرفة الأكثر شمولية» (ص 126). فالمطلوب في هذه الحال، كما يقول المؤلف، هو أن نكون على استعداد لتقبُّل مفاهيم جديدة قد تردنا من ثقافات غير غربية شرط أن تنسجم هذه المفاهيم مع المبادىء التي ارتكز عليها علم النفس. الأمر الذي يؤدي إلى انفتاح النقاش بين الباحثين ذوي الثقافات المختلفة وإلى رفع مستوى هذا النقاش. الهدف الثالث الذي يتوخاه هذا المُؤلف، هو الإسهام في هذا النقاش واقتراح مدخل متواضع يُسهِّل فهم، ولنقُلْ شرح، عملية النموّ المعرفي لدى أطفال الثقافات كافة.

II ـ تقديم

1 ـ أفكار وأسئلة

الفصل الأول الذي يلي هذه المقدمة هو مخصص لعرض الأفكار الرئيسية لعالم النفس الأميركي جيروم برونير لكونها تشكل الأسس التي يقوم عليها علم النفس الثقافي. سنعود لاحقاً إلى الكلام على هذا العالم، وما يمكن إعلانه منذ الآن، هو أننا مدينون لجيروم برونير لكونه حمل على محمل الجدّ قضية الثقافة في علم النفس وبصورة خاصة في علم النفس المتعلق بالنموّ المعرفي. هذه الأفكار الرئيسية تتعلق بالتثاقف وبالطبع بالبنائية[8] بنوع خاص والسردية وبالمصطلح الثقافي[9] بشكل عام. غير أنه أعيد عرضها وتحديد مضامينها بصورة مسهبة في الفصل الأول ومن بعد في الفصلين الرابع والخامس، وباستطاعتنا أن نعلن أن ما تبغي قوله، هو أن المعرفة ـ أو العقل ـ لا يمكن أن تكون في رأس البشر، لأنها أيضاً في المصطلحات الثقافية التي يستخدمونها في حياتهم اليومية. من هنا إن علم النفس عندما يرتدي الطابع الثقافي يتبنى موضوعاً يختلف إلى حدٍ ما عن الموضوع الذي يدرسه الكثيرون من علماء النفس. فالطريقة الفضلى التي تتيح لعلم النفس أن يفضي بمعلومات موضوعية حيال

---

(8) البنائية: مبحث علمي يرى أن معرفة العالم الواقعي تتأتى من صياغة جهاز رموز انطلاقاً من تجربة الادراك الحسي والتجربة الحركية والمعيوشة. أما حقيقة العالم بحد ذاته فستبقى خارج متناول الفكر الإنساني. فالحقيقة التي يتمكن الإنسان من معرفتها هي حقيقة العالم الذي يبني ذاته أو نبنيه نحن.

(9) المصطنع الثقافي: الحادث الثقافي المصطنع هو اختراع إنساني تنحصر وظيفته في حفظ إشارة أو معالجة مختلف المعلومات. بإمكانه أن يتخذ صفة التكنولوجيا (Téchnologie) أو الأداة (كتاب، صورة) أو نصاً (الدستور) أو إشارة رمزية إلخ. (مرادف للأداة، للآلة).

الأدوات الثقافية: مجمل ما ينتجه مجتمع من أدوات تسهِّل القيام بالنشاطات التي تقتضيها الحياة اليومية: التكنولوجيا ووسائل الاتصال، وأجهزة الترميز. هذه العبارة هي مرادفة (للأداة الثقافية) وللمصطنعات الثقافية.

العقل، بما هو داخل رأس البشر وخارجه، هي في نظر برونير **طريقة المقارنة**. هذا ويقدم لنا الفصل الثاني مقارنة أولى جدًّ لافتة: ينبغي تحليل وضع بعض صغار القردة التي تتم تربيتها في وسط إنساني ومقارنة هذه التجربة بتجربة تتضمن تربية أطفال في وسط حيواني أو طبيعي. فهل يصبح القردة بشراً والأطفال البشريون حيوانات؟ هذه التجربة من شأنها أن توضح ما تتضمنه **الطبيعة الإنسانية** من عوامل يزودها بها تطور الجنس البشري، والدور البالغ الأهمية الذي يلعبه الوسط الاجتماعي الثقافي في عملية التنمية، هذا الدور الذي يجعل من طفل اليوم إنساناً بكل ما في الكلمة من معنى..

في الفصل الثاني تحدثنا عن مقارنة بين **جنسين مختلفين**: إنساني وحيواني، أما في الفصل الثالث فسنعرض مقارنة بين **فئتين من الجنس الواحد**. ما سنقوم به في مرحلة أولى هو استعراض كيفية نموِّ الفتيان والفتيات في مجتمع لاطبقي، مجتمع (باروبا) ـ (Baruya) ـ في غينيا الجديدة (أوقيانيا). العرض المشار اليه سيتيح لنا أن نبيِّن، من ناحية أولى، أن الحقول التي يستطيع فيها أولاد «باروبا» أن يصبحوا خبراء هي غير الحقول المعروفة في أوروبا، ومن ناحية ثانية، أن مسار نموّ هذه الحقول هو أيضاً مختلف. «فمسار» باروبا الذي هو المسار الوحيد، والذي يتلقى أثناء اجتيازه الفتيان كما الفتيات بعض التدريبات والإرشادات، يؤدي إلى سيطرة الذكور على الإناث. أما في أوروبا ولنقل في الغرب عموماً حيث المجتمعات تضم طبقات مختلفة، فعلم النفس يقترح عدة مسارات يصعب التمييز بينها إضافة إلى أنها تستهدف تحرير الفرد من الضغوطات المختلفة ومن بينها تلك التي تقيم فارقاً بين الذكر والأنثى. فالمقارنة في هذا القطاع تبين تنوع المفاهيم أو **النماذج الثقافية** التي ينظر من خلالها إلى الأولاد ونموِّهم، كما تطرح سؤال **المفاضلة** بين النماذج .

2- مفاهيم ونماذج

لقد استهدفت الفصول الثلاثة الأخيرة من هذا المُؤلَّف أن ترسم الإطار

العام لعلم النفس الثقافي بإثارتها لبعض المشكلات وبطرحها بعض الأسئلة خاصة انطلاقاً من مثلي المقارنة المشار إليهما أعلاه. أما الجزء الثاني من هذا المؤلَّف فسيتضمن تحليلاً موسعاً للمفاهيم الضمنية التي تستند إليها أبحاث علم النفس والنموّ المعرفي، فيما إذا تناولت الثقافة بشيء من الجدية. في الفصل الرابع سنبدأ إذن بتحديد مفهوم الثقافة مما يتيح التمييز بين مجموعتين من التحديدات: 1. الثقافة التي ينظر اليها كإرث يتلقاه الأفراد؛ 2. الثقافة التي ينظر إليها كعملية بناء معانٍ في إطار المشاركة في النشاطات التي يقوم بها الأفراد. هاتان المجموعتان من التحديدات تتطابقان على وجه التقريب مع مجموعتين من الأبحاث السيكولوجية: 1. علم النفس التثاقفي المقارن (Cross-Cultural psychology)؛ 2. علم النفس الثقافي. هذا الانفصال بين «معسكرين» كان موضوع إزعاج لكاتب هذه السطور (Troadec, 2001b, 2003b, 2993c). من هنا إن ما تبقى من الفصل يشكل تحليلاً إيديولوجياً لهاتين «المجموعتين»، تحليلاً يتيح تحديد الأفكار الرئيسية التي هي في أساس الأبحاث التثاقفية كما يوضح كيفية تعارضها: الشمولية[10] قبالة النسبية[11] تلاقي الحضارات قبالة تباين الحضارات؛ 3. تقويم الذات قبالة الحطّ من قيمة الآخر. وذلك ما بإمكانه أن يؤدي إلى استخلاص نموذج مختلف من شأنه أن يربط الأضداد في وحدات معقدة عوضاً عن أن يجعل الأضداد في «معسكرين» متعارضين (مورين 1990).

كما سبق أن أشرنا إلى ذلك يتميز علم النفس الثقافي بأنه يأخذ بالاعتبار في تحليله للعقل، المصطنعات الثقافية القائمة خارج رأس البشر. فعالم النفس، الذي هو كائن بشري شأن كل إنسان لا بدَّ له من أن يستخدم هو أيضاً هذه المصطنعات الثقافية أو بعضها في الأوقات التي يُشغِلُ فيها عقله. فالكتاب الذي

---

(10) الشمولية: نظرية تقول إن الجنس البشري يُحدَّدُ بطبائع مشتركة بيولوجية الأصل. و/ أو ذات أصل خلقي وأدبي يدركه ولا يحدده العقل. في هذه الحال تصبح العقلانية مرادفة الشمولية.

(11) النسبية الثقافية: نظرية تقول إن الايمان لا يجد ما يُشرّعه إلاّ في محيطه الثقافي المعمول به. النسبية تعارض الشمولية والعقلانية.

هو بين يديك الآن مثلاً بإمكانه أن يكون واحداً من هذه المصطنعات. فإذا رغب عالم النفس أن يحلل فكر ولد، فالمصطنع الثقافي الذي يتلاءم على أفضل وجه مع مشروعه هو ما نسميه النموذج العلمي. ففي الفصل الخامس، سنقدم بصورة مفصلة نموذجين من النماذج التي تستخدم غالباً في علم النفس الثقافي: 1. النموذج الثقافي البيئوي، لجون برّي (John Berry)؛ ونموذج أوكار النموّ (niches de développement) لشارل سوبر (Charles Super) وسارا هاركنس (Sara Harkness). إن ما يميز هذين النموذجين عن غيرهما من النماذج المستخدمة في علم النفس هو أنهما يركزان على المضامين *(contextes)* البيئية والثقافية للنموّ كما على التفاعلات التي تتم بين هذه المضامين والفرد. علماً بأن معظم النماذج «الكبرى» التي استخلصها علم نفس النموّ كنماذج جان بياجه وسيغموند فرويد (Sigmund Freud) وهنري ولُون (Henri Wallon) وليف فيغوتسكي (Lev Vygotsky) لم تركز إلّا على وصف ما يجري «في» رأس الطفل، في حين أن هؤلاء العلماء كانوا يعترفون بما للأوساط الاجتماعية والثقافية من أهمية بالغة.

3 ـ أبحاث واختبارات

تشكل الفصول الثلاثة الأخيرة الجزء التجـريبي من المُؤلَّف. بعد الانتهاء من تحديد المفاهيم والنماذج النظرية لعلم النفس التثاقفي، حان الوقت للتوجه إلى ميدان الاختبار. إن أمثلة البحث المُقَدَّمَة في هذه الفصول تشكل مباشرة العملَ كي لا نقل امتحان الوقائع والمُثُل والنماذج التي سبق أن أُجلي الستر عنها. الفصل السادس، بادىء ذي بدء يتناول موضوع المدى. فكلُّ حيوان، وكم بالحري الإنسان، مضطر، كي يتأقلم مع جاره البيئي أن ينمي أهلية تمكِّنه من التنقل في المدى. فكيف بإمكانه أن يتوجه وأن يدرك أين هو إن لم يكتسب هذه الأهلية؟ في ما يتعلق بنمو هذه الأهلية عند الولد هنالك فكرة مقبولة بوجه عام مفادها أن هذه الأهلية تُكتسب بشكل طبيعي عن طريق العلاقة التي يقيمها

الطفل مباشرة مع الأشياء انطلاقاً مما يراه ويسمعه ويلمسه الخ... أي انطلاقاً من ديناميته الذاتية. غير أن الأبحاث التي أجريت مؤخراً في بالي (اندونيسيا)، آسيا، وفي الهند والنيبال (آسيا)، وفي كليدونيا الجديدة (ميلانيزيا، أوقيانيا) وفي تاهيتي (بولينيزيا، أوقيانيا)، تشير إلى أن الأمر ليس كذلك في الأصقاع كافة، لأن الطفل في المناطق التي أشرنا إليها كما في أوروبا، يقيم علاقات توجُّه في المدى مع الأشياء استناداً إلى معالم بيئية بعيدة أي انطلاقاً من المضمون البيئي. الفروقات القائمة بين مجموعات الأولاد الذين أخضعوا لذات الامتحانات تسمح بمناقشة العوامل البيئية والثقافية التي بإمكانها أن تُولِّد هذه الفروقات: الجنس، اللغة، المهمة المقترحة، الوسط المَديني أو الريفي، الجزيري أو البَرِّي، الدين، الخ. العامل الذي تم درسه بدقة خلافاً لبقية العوامل هو اللغة أو اللغات التي يتحدث بها الأولاد ومفعولها، لأن هذا العامل وإن تنكَّر له علم النفس يُبرز أهمية النسبية اللغوية وفقاً للنتائج التي انتهى إليها علم اللغات الذي أعيد اعتباره منذ عشرين عاماً.

بعد ذلك سنتناول بالبحث وفي الفصل السابع قضية الزمان. الزمان، خلافاً للمدى لا يُرى ولا يُسمع ولا يخضع للمسّ. فمن الأهمية البالغة أن نبحث عمَّا يُمكِّن الأولاد من التعرف إلى عالم لا يخضع للاختبار الحسي المباشر. من المؤكد أن التوصل إلى «مفْهَمَة» الزمانية التي تشكل عنصراً مجرداً يستند غالباً إلى المدى الذي سبق للولد أن اختبره بصورة حسية ملموسة ـ وهذا ما يسمى «استخدام الاستعارة». إذا أردنا مثلاً أن نعطي فكرة عن تسلسل الأحداث بإمكاننا أن نرسم سهماً ونجعل البرهة الماضية في الجهة اليسرى، والبرهة الحاضرة في الوسط والبرهة المقبلة في الجهة اليمنى. لقد كشفت الأبحاث التي أُجريت على شعوب تتكلم وتكتب الإنجليزية والصينية والعبرية والعربية، أن اتجاه سهم الزمن يخضع للاتجاه الذي تتخذه قراءة أو كتابة اللغة. فالزمن، بالنسبة إلى الصيني، يتجه من أعلى إلى أسفل. النتائج التي تمَّ التوصل إليها من خلال الأبحاث التي أجريت في مراكش (أفريقيا الشمالية) وفي فرنسا

(أوروبا الغربية) في ما يتعلق باتجاه الزمانية، توضح بجلاء تأثير وسائل الاتصال والمصطنع الثقافي المستخدم ـ أي وسيلة التعبير والاتصال ـ (الفعل الحسي الحركي، الرسم، السرد، اللغة المكتوبة) كمصدر أساسي للتغير تبعاً للثقافات والسنّ.

في ما يتعلق أخيراً بالفصل الثامن سنتناول علم الفلك وبصورة خاصة ما يعرفه الأولاد عن شكل الأرض، لأن أهمية هذا القطاع لا تقل عن أهمية القطاعات التي سبق أن درسناها. فإذا كان المدى يشكل موضوع اختبار معيوش وكان التعرف على الزمان يتم عبر المدى، فمعرفة شكل الأرض الكروي لا يشكل موضوع تجربة ملموسة أو موضوع استعارة إلاّ بالنسبة إلى علماء الفلك. أن نسلّم باستدارة الأرض في حين أننا نراها مسطحة وأنه بإمكاننا أن نعيش «تحتها» دون أن نهوي خاصة أنه يستحيل علينا أن ندوس السقف بأرجلنا، فذلك نتيجة ما تعلّمنا إياه الثقافة التي تناقض التجربة المباشرة وإن كانت هي أيضاً عاجزة عن أن تكشف هذه الحقيقة بنفسها وأن تلجأ إلى روّاد الفضاء ليساعدوها على كشفها ـ لقد أجريت منذ عدة سنوات أبحاث عديدة حول هذه المسألة بغية تحديد المراحل والعوامل «الداخلية» والخارجية التي تتيح للولد اكتساب هذه الخبرة[12]. غير أن تفسير الوقائع التي لوحظت لدى اختبار أولاد ينتمون إلى ثقافات مختلفة، تندرج في أبعاد نظرية مختلفة أيضاً. فمنها ما هو تطوري ومعرفي يشدد على ما تحتويه رؤوس الأولاد. فانطلاقاً من تحليل براهين الفريقين واستناداً إلى الأبحاث التي أجريت، خاصة، في الولايات المتحدة (أميركا الشمالية) واليونان (أوروبا الجنوبية) وإنكلترا (أوروبا الغربية) واستراليا (أوقيانيا) وفي السويد (أوروبا الشمالية) والمغرب (إفريقيا الشمالية) يمكننا القول

(12) التعلمُ: التغير الذي من شأنه أن يُكيِّف الطاقة التي تتيح تنفيذ مهمة (أو أهلية) تحت تأثير التفاعل مع البيئة.

تبعاً لما يُقرّه جيروم برونير إنه اذا كانت المعرفة تكمن في المصطنعات الثقافية التيّ يحتويها الوسط البيئي فإنها أيضاً تكمن في رؤوس الأولاد.

في ختام هذه المقدمة نوضح أن تأليف هذا الكتاب وقراءته يُشكلان، تمشياً مع أسس علم النفس الثقافي، عملاً ثقافياً. فبقيامنا بكتابة هذا المؤلف وقراءته نكون أي «أنت» القارىء و «أنا» المؤلف ننشط معاً في خلق وإنتاج وبناء ثقافة.

Pour aller plus loin

BRIL B. et LEHALLE H. (1988). *Le Développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles*. Paris: PUF.

BRIL B., DASEN P., SABATIER C. et KREWER B. (éds.) (1999). *Propos sur l'enfant et l'adolscent. Quels enfants, pour quelles cultures?* Paris: L'Harmattan.

BRUNER J. (1991a)... *Car la culture donne forme à la psychologie culturelle*. Paris: EsHel.

BRUNER J. (2000a). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz.

JAHODA G. (1989). *Psychologie et anthropologie*. Paris, Armans Colin.

SABATIER C. et DASEN P. (éds.) (2001). *Cultures, développement et éducations. Autres enfants, autres écoles*. Paris, L'Harmattan.

TROADEC B. (1999). *Psychologie culturelle du développememt. Paris*, Armand Colin.

TROADEC B. (éd.) (2006a). *Cultures et développement cognitif. Numéro thématique de la revue Enfance*, n°2. Paris: PUF.



الفصل الأول

علم النفس (هو) ثقافي

مشروع جيروم برونير الشخصي

تركّز اهتمامي طيلة حياتي على مسألة تمكّن الكائنات البشرية من اكتساب المعارف واستخدامها. وقد قادني هذا الاهتمام إلى دراسة الإدراك الحسي[1] والذاكرة والتدرُّب والفكر واللغة ـ أي ما يسمّى «المعرفة». وبما أن المعرفة ليست من اختصاص علم النفس فقط رأيت نفسي مضطراً أن ألجأ تارة إلى علم النفس وأحياناً إلى علم اللغات والفلسفة ومراراً إلى علم الإنسان واليوم إلى الحقوق والقضاء. أما والحقيقة الجلية صعبة الإدراك فقد صَرفت نصف حياتي على وجه التقريب لأدرك أن المعرفة لا توجد فقط في رأس الإنسان بل في «أدوات» الثقافة أيضاً. علماً أن هذا الإدراك قد قادني تدريجياً إلى التأكد من استحالة وجود تفسير سيكولوجي كافٍ لماهية العقل. ومن أن أيّ تفسير يجب أن يأخذ بالاعتبار القوى والضرورات التي تستغلها الثقافة لخلق العقل.

المصدر: برونيز جيروم... وثيقة غير منشورة، 2003.

(1) الإدراك الحسي: وظيفة استقاء المعلومات من البيئة الداخلية أو الخارجية بواسطة الأوالية الحسية.

I ـ الثقافة والعقل

1 ـ الثقافة في علم النفس

في مُؤلَّفٍ سابق، «النموّ المعرفي»، النظريات الحالية حول الفكر، يتفحص برتران ترواديك وكلارا مرتينو (Clara Martinot) الخصائص الأساسية لدزينة من النظريات المتعلقة بالنموّ المعرفي وينعمان النظر بصورة خاصة إلى المركز الذي خصصته هذه النظريات للثقافة. وقد تبين لهما من خلال هذا المبحث أن المؤلِّف الوحيد الذي يعتبر أن الثقافة تشكل عنصراً أساسياً في النموّ المعرفي ويجعلها في صلب نظريته هو جيروم برونير المولود سنة 1915[2]، في حين أن أوليفيه هوده (Olivier Houdé) (2004) وهو أحد المؤلفين الذين دُرست نظرياتهم، لا يشير إلى الثقافة إلاّ مرتين وبصورة تلميحية وفي 125 صفحة من مؤلَّفه: علم نفس الطفل. صحيح أن معظم علماء النفس العاملين في حقل النموّ المعرفي يعترفون بدور الثقافة في تكوُّن[3] كل إنسان بمن فيهم أوليفيه هوده؛

---

(2) ولد جيروم برونير سنة 1915. أستاذ في علم النفس، يُدرِّس حالياً في جامعة نيويورك. قبل انتقاله إلى جامعة نيويورك درَّس علم النفس في عدد من الجامعات الشهيرة: هارفرد (1952 ـ 1972) ثم أوكسفورد (1972 ـ 1980). خلافاً لنظرية بياجه المتعلقة بتطور الكائن الفرد يتبنى جيروم برونير النظرية المستوحاة من فيغوتسكي التي ترى أن التدرب هو عملية اجتماعية تتيح للأطفال أن يبنوا مفاهيمهم الجديدة بصورة تدريجية. وتنحصر مهمة هذه العملية باستخلاص ما تقدمه المعلومات وباختلاق الاقتراحات التي تساعد على تفسير هذه المعلومات واتخاذ القرارات في ما يتعلق بدمج التجارب الجديدة بالبناءات الذهنية الحالية. وبالتواصل والحوار يتمكن المربّون من القيام بدورهم الذي ينحصر في العمل على تشجيع الأولاد لاكتشاف مبادىء التدرب.

(3) تكوُّن (Genèse) ـ فكرة تفيد عن مختلف عمليات النموّ (راجع ـ تطور الفرد (Ontogenèse) وتطور الأنسال (Phylogenèse).

تطور الفرد (Ontogenèse) ـ مجموع عمليات التطور والنموّ والتكسب الخاصة بالفرد.

تطور الأنسال (Phylogenèse): مجموع عمليات التطور والنمو والتكسب الخاصة بنسل معين.

غير أن القلائل بينهم يدرجونها في النظريات التي يطلعون بها. لماذا؟ ميكال كول (Michael Cole 1996) يطرح سؤالاً شبيهاً بالسؤال الذي نطرحه. ـ «لماذا لا تدمج الأبحاث التثاقفية المقارنة في مشاريع أبحاث علماء النفس في ما له علاقة بالمبادىء الأساسية للسلوك البشري»؟ وللإجابة عن هذا السؤال يقول: إن علم النفس الموصوف بالعام، لا يعرف أن يفيد من الملاحظات التي يوفرها البحث التثاقفي، لأن هذه الملاحظات لا تحترم إجمالاً المبادىء المنهجية التي تعتمدها الطرائق الاختبارية (راجع الفصول 6 و7 و8). فالثقافة تتحول إلى نوع من «الفولكلور». وذلك ليس بالعمل الجدّي أي إنه ليس علمياً بالمعنى الصحيح للكلمة.

ما نحن مدينون به لجيروم برونير هو أنه طالب بأن تؤخذ الثقافة في علم النفس على محمل الجِد. فالفصل الأول من هذا الكتاب مخصص لعرض بعض الأفكار الرئيسية التي تحدد ما أسماه المؤلف علم النفس الثقافي. علماً بأن هذه الأفكار تجد باستمرار مكانها في خلفية كل فصل من فصول هذا الكتاب. لقد انطلق برونير في تفكيره من واقع ما يقال بأن علم النفس يجب أن يكون مستقلاً عن الثقافة إذا كان يبغي اكتشاف سبل عمل إنساني شمولي ومتجاوز للتجربة، مع احتمال تسليمه بأن هذه السبل قابلة للتغير تبعاً للثقافات التي تحتضنها. (برونير 1991a ص 35). لقد أدت هذه النظرة السيكولوجية إلى التركيز، وبصورة خاصة في الزمن الذي نحن فيه على الجبرية البيولوجية والعصبية التي تتحكم بالسلوك الإنساني باعتبار أن هذه الجبرية تشمل جميع أفراد الجنس البشري، كما أدت أيضاً إلى تزايد تأثير النظريات الفطرانية على الأبحاث التي تتناول النموَّ الفردي «الأمر الذي حمل علماء النفس على البحث عن الأسباب التي هي في أساس السلوك الإنساني في الماهية البيولوجية. في حين أنني أرى أن الثقافة والبحث عن المعاني التي تتضمنها هي التي تشكل بالفعل الأسباب الحقيقية التي تُولِّد الفعل الإنساني. فالماهية البيولوجية وسبل العمل الشمولية المزعومة ليست هي ما يسبب عمل الإنسان. لأنها لا تشكل في أفضل

الاحتمالات سوى ضغوطات تحفز على العمل أو ظروف لا بدَّ منها لتنفيذ هذا العمل». من هنا إنّ علم النفس الثقافي يبدو وكأنه الحل الذي يقترحه جيروم برونير ليحاول من خلاله التوفيق بين رؤى الإنسان بما هو فرد فريد والرؤى التي تجعله في آن معاً تعبيراً عن ثقافة وبنية بيولوجية.

التخلي عن الثقافة

خلال السبعينات والثمانينات من القرن العشرين قرر علماء النفس العاملون في حقل النموّ الإنساني، عدم أخذ الثقافة بعين الاعتبار، بفعل انبهارهم بالشمولية التي كانت تعدُ بها نظرية بياجه على الصعيد العملاني (opératoire). وإذا كان القول إنهم تخلّوا عن الثقافة يناقض الواقع، فالقول إنهم ربطوها بعلم النفس الثقافي الذي ينحصر دوره الهامشي بالبرهنة يؤكد أن الظروف المحلية تُعكّر مسار التطور العالمي».

المصدر: برونير ـ الثقافة والنموّ الإنساني، 1999، ص 300

2 ـ علما النفس

في مقدّمة الكتاب الذي نُشر بالفرنسية سنة 2000، والذي حمل عنوان (Actual minas, possible Worlds) ، أثناء نشره بالإنكليزية سنة 1986، يشير جيروم برونير إلى الإزعاج الذي كان يعانيه إزاء الفارق الذي كان يميز عادة علم النفس «العلمي» عن علم النفس «الحدسي» أو «الشعبي» الذي ليس بإمكانه أن يكون علمياً. سنطّلع بصورة أكثر تفصيلاً على هذه الثنائية في الفصلين الرابع والخامس عندما نتحدث عن العلوم العرقية[4] (éthnotéories) أي عن العلوم

(4) Ethnothéorie أو Ethnoscience ـ مجموع المعارف والمعتقدات التي تنتجها مجموعة ثقافية معيّنة. هذا التعبير مرادف للتصورات الاجتماعية وللنظريات الساذجة أو الضمنية ويتعارض تقليدياً مع النظريات العلمية.

اللاغربية وعن النظريات التي سُميّت «بالساذجة» والتي تَخصُ آباءً وأمهات من ثقافات مختلفة وتتعلق بتربية أولادهم.. في بداية عمله تبنّى المؤلّف هذه الثنائية بصورة عفوية معتبراً أن علم النفس «العلمي» هو أفضل من علم النفس الساذج، لأنه يشكل نهجاً عقلانياً ومنطقياً يسهّل الاستيعاب والفهم. غير أنه شأن الكثيرين من علماء الإنسان رفض دون إبطاء النظرية التي تؤكد أن لا معرفة حقيقية إلاّ التي يؤدي إليها التفكير العقلاني والمنطقي. وبالواقع قد يحصل غالباً ـ وبصورة خاصة لعلماء النفس ـ أن يحوّلوا حدساً ثاقباً إلى افتراضات علمية يمكن التأكد من صحتها عن طريق الاختبار. الحدس والنظرة السليمة ليسا غريبين إذن عن عملية إعداد المعلومات الموضوعية التي تبدو أكثر تعقيداً مما تحمل الثنائية على افتراضه.

يرى جيروم برونير أن إحدى نتائج بناء علم النفس العلمي على الأسس العقلانية والمنطقية تشكل في مطلق الأحوال نزعة تهدف إلى تعقيم الحالات النفسية الذاتية. نورد في هذا السياق ما ذهب إليه الفيلسوف جون سيرل (John Searle) (1995، 1999، 2004) من أن الفكرة السائدة في هذه الآونة حيال الفكر والعقل أو الوعي بعد أن كانت (أي الفكرة) ثنائية[5] (أي أن الفكر والعقل هما شيء ـ والجسد شيء آخر) أصبحت مادية[6] أي (أنها تعتبر أن العقل والوعي لا يختلفان في طبيعتهما عن الجسد). هنا يتساءل المؤلّف: «كيف نفسر ظهور النظرية المادية وكأنها السبيل العقلاني الوحيد الذي يؤدي إلى فهم

---

(5) الثنائية: تَصوُر أنتولوجي يفترض مسبقاً وجود جواهر متمايزة. ثنائية الروح والجسد مثلاً تتضمن استقلالية الواحد عن الآخر. فالروح «شيء» يختلف عن الجسد.

(6) المادية: تصورٌ أنتولوجي يرى أن العالم الفيزيائي والعالم النفساني يمكن تفسيرهما بمفهوم المادة، كما يحددها علم الفيزياء.

الأحدية: تصور أنتولوجي يفترض مسبقاً وجود جوهر واحد في العالم. فأحدية الروح والجسد مثلاً تتضمن ارتباط الواحد بالآخر ارتباطاً وثيقاً بمعنى أن الروح أو الفكر أو العقل هي نتاج الجسد.

الفكر أو العقل؟» (1955 صفحة 22) «هذه المقاربات تحمل في الواقع، في طياتها نوعاً من العدائية تجاه حياتنا الفكرية وطابعها الذهني. فمن أي منظار تفحّصنا هذه النظريات المادية اتضح لنا أنها تحاول جميعها التقليل من أهمية الظاهرات الذهنية العادية المتمثلة في المعتقدات[7] والشهوات والنوايا كما تجهد في زرع الشك حول وجود طبائع عامة تميز الذهن كالوعي مثلاً أو الذاتية» (ص 25).. هنا يجد التعقيم الذي أشير إليه أعلاه مقره. هنالك إذن بعض من علماء النفس الواقعين تحت تأثير المفاهيم الوضعية[8] ممن يكرهون الذاتية والقصدية[9].

قد يكون السبب في نشوء هذا الوضع في رأي جيروم برونير، مرده الفرق بين ما يقول الناس إنهم يفعلون (أي كلامهم) وما يفعلونه فعلاً (أي تصرفاتهم). فكيف بإمكاننا أن نقوم بإعداد نظريات موثوق باشتغالها وبتشوُّفها المستقبلي في مثل هذه الظروف؟ الحل بالنسبة إلى الكثيرين من علماء النفس يكمن في أن يؤخذ بالاعتبار ما يفعله الناس في بعض الحالات لا في ما يقولون إنهم فعلوه؛ لأن ما يفعله الناس يبدو أقرب إلى نفسيتهم مما يقولون إنهم فعلوه (علم النفس الشعبي). الموقف الذي تبناه جيروم برونير يختلف عن موقف علماء النفس الذين يفضّلون الاعتماد على ما يفعله الناس لا على ما يقولون إنهم فعلوه.

فبالنسبة إلى علم النفس الثقافي لا فرق بين القول والفعل لأنهما يشكلان وحدة وظائفية متكاملة. (1991 ص 34). تشكل التناقضات جزءاً من الحياة

---

(7) الإيمان: التسليم بتصور عالم موضوع شك وارتياب. (أؤمن أن). إذا كان تصور الواقع مؤكداً فهذا التصور يصبح معرفة أو علماً

(8) الوضعية: مَبحث علمي يناقض اللاهوت والفلسفة الماورائية معتبراً أن الكشف عن حقيقة العالم الذي لا يدين بوجوده للإنسان لا يمكن أن يتم ـ أي الكشف ـ إلاّ عن طريق اختبار الوقائع وليس عن طريق التأمل النظري (أو المثالي).

(9) القصدية: ميزة الأوضاع الذهنية المتجهة نحو غرضٍ ما. الشهوات والرغبات والمعتقدات هي أوضاع قصدية نموذجية.

اليومية. من هنا إن علم النفس الثقافي لا يعير اهتمامه للتصرف بل للفعل الذي هو تصرُّف يمليه قصد أو حالات واعية قابلة للاستدعاء أو للحضور في التعبير. وهذا الفعل يسمى «الفعل المموضع» لأنه يتحقق ويرتبط بوسط اجتماعي وثقافي خاص. كل ذلك حمل جيروم برونير على إيضاح أنه: «عندما اقترح دوراً وسطاً للمعنى وللثقافة المتجذرين في السيكولوجية الشعبية، تيقَّن أنه ارتكب «خطيئة»: رفع الذاتية إلى مستوى المفهوم التفسيري» (1983 ص 30).

مملكتا علم النفس

«وددت أن أعي ليست الصفائح الناتجة لانشطار العالم إلى قارتين منفصلتين تماماً: برأس الأولى ملك يدعى التفسير والثانية أمير يدعى «الإدراك» (تمشياً مع الثنائية القديمة. فهل كان ذلك ما كنت أريده فعلاً؟ هنا يكمن القلق الذي يزعجني [...] الأفكار الثلاثة الكبرى السائدة في بدايات الخمسينات من القرن العشرين هي التي انتشلتني من هذه الثنائية التي كنت قد تبنيتها ولكن بشيء من النفور [...] هذه الأفكار الثلاثة وجدتها تمكنت من التغلب على المفاهيم الساذجة التي كنت أدافع عنها [...]».

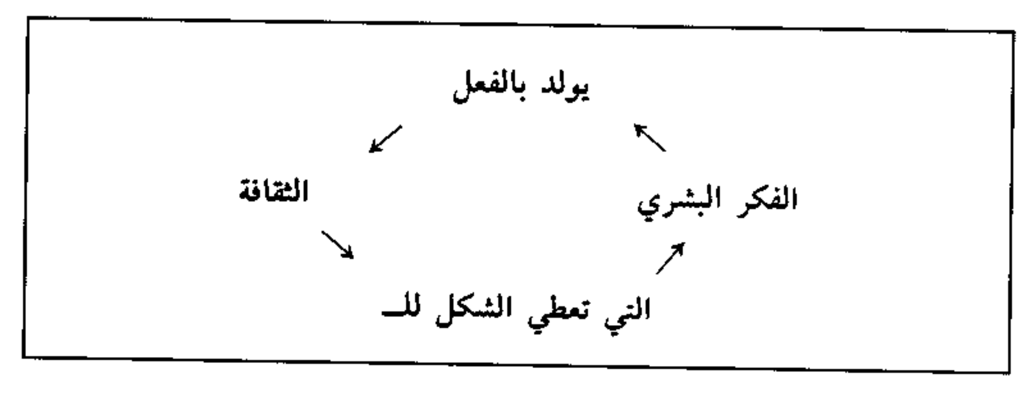
الأفكار الثلاثة الكبرى التي حررت جيروم برونير في مطلع الثمانينات من القرن العشرين، وكان قد بلغ الستين من عمره، أي أعتقه من اختيار واحدة من مملكتي السيكولوجيا: التفسير من جهة والإدراك من جهة ثانية، هي ـ أي الأفكار ـ الثقافة البانية السرد.

المرجع: برونير ـ الثقافة وطرائق التفكير، (2000 ص 6)

3 ـ مفهوم الثقافة

الثقافة في نظر جيروم برونير هي أولاً نتاج الذاتية الإنسانية التي بدورها تعطي الصيغة للفكر الذي أنتجها. «الثقافة» تبعاً لما كتبه، إدوين هوتشيون (Edwin Hutchions) سنة 1995 ليست مجموعة أشياء مادية أو مجردة، بل سياق تطور. إنها عملية معرفية إنسانية تتحقق في آن معاً داخل الفكر البشري

وخارجه (ص 354). بتعبير آخر الكائنات البشرية هي، بأفعالها المموضعة، في أساس طبائع ثقافتها وليس العكس كما يُفترض معظم الأحيان. طبقاً لما سنطّلع عليه بالتفصيل في الفصل الرابع ليست الثقافة هي التي تصنع الفرد بل هم الأفراد الذين يصنعون ثقافتهم. فالثقافة، في رأي المؤلف، ظاهرة رمزية تتيح لأعضاء مجتمع معيَّن إمكانية تحديد هوية ظاهراتٍ وأحداثٍ وأوضاع وموضوعات باستخدام «تصنيفات»[10] مقسَّمة. علماً بأن هذه المقولات تكون غالباً مكتسبة بصورة ضمنية غير «واعية»؛ الأمر الذي قد يظهرها وكأنها «طبيعية». هل تعرفون مثلاً المعايير الثقافية التي تستندون إليها في اختيار الملابس التي ترتدونها أو في القيام بالحركات التي تستخدمونها عندما تكلمون إنساناً ما؟ استناداً إلى ما سبق أن قلناه يتضح أن المنظومات الرمزية التي تتيح بناء المعاني الثقافية «تشكل صندوقة أدوات مشتركة وفي غاية الخصوصية. من هنا إن كل من يستخدم هذه الأدوات يصبح بحكم الواقع ظلاًّ الوحدة الجماعية» (برونير 1991 ص 26).



كما سبق وألمحنا، يَغلبُ الظن في معظم الأحيان أن الثقافة هي في أساسها وليدة التكسب، أي أنها تُنقل من فرد إلى آخر ومن جيل إلى جيلٍ آخر. وفي ذلك ما يحمل على الاعتقاد بأن هذا «الانتقال» هو الذي يؤكد الهوية

(10) تصنيف: فعل مادي، أو عملية ذهنية من شأنهما أن يبنيا باستخدام المعطيات الحسية أو الدَّالة، مجموعات تحددها بعض المعايير، هنالك أشكال عديدة ومختلفة للأصناف: ترسيمة، خط باليد، مجموعات، فصائل منطقية (مرادف ترتيب أو تقسيم).

الفردية؛ في حين أن جيروم برونير يؤكد أن «الآثار» التي يبتدعها جيل سابق تنتقل إلى الأجيال اللاحقة. تجدر الإشارة إلى أن مفهوم الأثر قد استعاره جيروم برونير من إنياس مايرسون (Ignace) Meyerson (1888ـ1983). ليس الأثر في الواقع ثقافياً بحدِّ ذاته. هذا وسنعود إلى هذا الموضوع لنعرضه بصورة أكثر تفصيلاً في الفصل الرابع. كل فرد يجدد تدريجياً اكتشاف واستخدام وابتداع وإعطاء المعاني، كما يُحوّل مراراً طريقة استخدام الآثار المتوفرة في البيئة التي ينشأ فيها.

الثقافة

«الثقافة في معناها الأكثر شمولاً هي دوماً موضوع عملية خلق متجدد: أي إنها تُفسَّر ويجري التفاوض بشأنها بصورة مستمرة من قبل الذين يشاركون في خلقها. بكلام أوضح إنها تشكل في آنٍ معاً مسرح تفاوض وإعادة تفاوض بشأن المعنى وبشأن مجموعة القواعد والخصائص التي تتيح تفسير الفعل كما يتحقق»

المرجع: جيروم برونير، الثقافة وصيغ الفكر، الفكر الإنساني في آثاره، 2000، ص 149.

II ـ البنائية

1 ـ مبحث علمي

علم النفس الثقافي، طبقاً للتحديد الذي يقترحه جيروم برونير، هو تصورٌ للنموِّ الإنساني الذي هو بنياني بما لا يقبل الشك. وهذا ما يقوله المؤلِّف نفسه: «أنا بنائي، من أتباع المدرسة القديمة» (b1991)، ص 293). البنائية مبحث علمي[11] يتعارض بشكل رئيسي مع المبحث العلمي السائد: الوضعية. إنه

---

(11) مبحث علمي: علم فلسفي يدرس البنية المنطقية ومناهج العلوم الأخرى. 2/ نظرية المعرفة

محاولة ترمي إلى تحديد ما يُعرف وما يُدرك من واقع العالم وكيف ينبغي العمل لبلوغ هذه المعرفة وهذا الإدراك (لوموانى (Le Moigne) 1994 و1995)؛ فون غلازرفلد (Von Glaserfeld) (1995-1999 و2005؛ واتز لاوليك Watz Law Lick) 1988. لا شك في أن للعالم الذي نعيش فيه حقيقته، أي أن هنالك عالماً مستقلاً وقائماً «بحد ذاته». غير أن ما لا شك فيه أيضاً هو أن ادراكنا لهذا العالم يبدو وكأنه ثمرة اختبارنا وتصوراتنا. بتعبير آخر، إن ما نعرفه من العالم الذي نعيش فيه هو معرفة «من قبلي» وحتى «من قبلنا». أي إن ما نعرفه ليس العالم «بحد ذاته». تجدر الإشارة هنا إلى أن جان بياجه قد جاء هو أيضاً بنظرية بنائية لتفسير النموّ المعرفي معارضاً بذلك مذهبي الفطرانية[12] والتجريبية[13] السائدين في عصره (بياجه 1947). أما المشكلة فهي أن بنائية بياجه هي بنائية «واقعية» تفترض وجود عالم مستقل مركَّب طبقاً لقواعد فريدة وشاملة (فون غلازرفلد 1995، 1999، 2005)، في حين أن جيروم برونير يرى أن من واجب البنائية «الثقافية» أن تعلن بطريقة مختلفة، وخلافاً للحس المشترك، عدم وجود عالم «فعلي» فريد سابق الوجود ومستقل عن النشاط الإنساني ولغته الرمزية. فما تسميه العالم هو نتاج فكر باستطاعة إجراءاته الرمزية أن تُشيدَ العالم» a2000) ص 119). فاختيار المبحث العلمي البنائي في رأي برونير ليس بالاختيار الاعتباطي؛ «إنه ملازم ومتَّحد بمفهوم الثقافة» (ص 70) فاتخاذ الثقافة على محمل الجِد يتضمن حكماً تبنّي مبحثٍ علميّ بنائيّ، غير واقعي يبقى بعيداً عن متناول معظم علماء النفس إن لم يكن عن العلماء المعاصرين (هايوارد وفاريلا، 1995) (Hayward et Varela) فهؤلاء في الواقع

---

(12) فطرانية (innéisme): نظرية تقول إن المعرفة تنتج عن قذف مركبات مفارقة موجودة داخل الفكر على العالم الخارجي.

(13) تجريبية (empirisme): نظرية تقول إن المعرفة هي انعكاس العالم الخارجي، المفترض وجوده مسبقاً على حواس الإنسان.

ينطلقون، بوجه عام، من المُسلَّمة الوضعية التي تفترض أن هنالك «من ناحية ما» فكراً أو نفسية قائمة «بحد ذاتها» (نترك للقارىء مهمة إيجاد هذه «الناحية»).

خلقُ حقيقة الشيء

منذ الساعة التي يتم فيها التخلي عن الفكرة القائلة إنَّ «العالم» هو حيث ما هو بصورة نهائية وإنه ثابت لا يتغير؛ ومنذ الساعة التي ندرك فيها أن ما نتصوره أنه «العالم» ليس سوى اشتراط صيغ في منظومة رمزية، يتبدل شكل النظام بصورة جذرية، إذ نجد أنفسنا في نهاية الأمر في مواجهة تعددية الأشكال التي يمكن حقيقة الأشياء أن تتخذها ومن بينها الحقائق التي تختلقها الأقاصيص أو التي يبتدعها العلم»

المرجع: جيروم برونير. الثقافة وصيغ التفكير.
الفكر الإنساني في آثاره، 2000 ص 130

يشير جيروم برونير إلى أن عدداً كبيراً من علماء النفس المختصين بالمعرفة يُسلِّمون بأن الكائنات البشرية هي التي تبني عوالمها؛ ويميلون إلى الاعتقاد بأن هذه العوالم المُشيّدة تمثل العالم «الحقيقي»، أي العالم الموضوعي أو «بحد ذاته». فبياجه طبقاً لما سبق أن أشرنا إلى ذلك، على الرغم من تبنّيه النظرية البنائية (مشيدات أكثر اكتمالاً متضمنة مشيّدات أكثر بساطة أثناء النموّ) لم يتجنب هذا الخطأ بواقع أنه تمسّك بواقعية ساذجة متخلفة. فالمشيّدات تبقى في رأيه صور عالم حقيقي مستقل يتوجب على الولد الذي يكبر أن يتآلف معه». (2000a) ص 122) علماً بأن الكثيرين من علماء النفس العاملين في حقل النموّ لا يزالون ينتهجون نهج البنية الواقعية الذي تبنّاه بياجه (ترواِدك، b2006). فعلى الراغبين في تبنّي بنائية برونير الثقافية أن يتبنّوا علماً نفسياً يتعارض والعلم الذي يعتمدونه (برونير، a1991، a2000؛ كول (Cole)، 1996؛ راتنر (Ratner) (1977).

في ما يتعلق بالنظريات والمناهج

«ما من نظرية يمكن اعتبارها وكأنها النظرية المثلى. فبإمكان النظرية أن تبدو قريبة من الحقيقة في ضوء بعض المعايير التي يجب أن تُجلى بأكثر ما يمكن من الجلاء. من هنا أن ما من نهج بإمكانه أن يكون النهج الوحيد الذي يتيح فهم الطبيعة الإنسانية وتقلباتها. ليس باستطاعة أي نهج أن يجلو حقيقة الطبيعة الإنسانية الأصلية، لأن هذه الطبيعة لا وجود لها. فكل ما نختاره لنحدد طابع الطبيعة الإنسانية يندرج في إطار نص معيّن وتحت ضغط صيغة من صيغ المعرفة: إنه حصيلة هذا النص وهذا الضغط».

المرجع: جيروم برونير: الثقافة والنموّ الإنساني؛ نظرة جديدة 1991)، (ص 293 ـ 294)

2- المعاني

الذاتية أساس الموضوعية

يرى جورج دوفِرو (Georges Devereux)، أن إحدى المراحل التي تتيح الوصول إلى علم للسلوك الذي يمكن اعتباره علماً بالحقيقة، هي أن نقبل ونستثمر ذاتية المراقب، أن نسلّم بأن مجرد حضوره يؤثر في مجرى الحدث المُراقَب بمقدار ما بإمكان «المراقبة» أن تؤثر في تحرُّكِ الإلكترون. ومن واجب السلوك أن يجعلنا نُسلّم بأن المحلل لا يلحظ إطلاقاً السلوك الذي «بإمكانه أن يحصل في غيابه» وبأنه لن يسمع القصة ذاتها التي يكون القصّاص نفسه قد رواها لإنسان آخر. لحسن الحظ أن ما يُسمّى «بالاضطرابات» التي يثيرها وجود المراقِب ونشاطاته تُشكل حجر الزاوية في علم السلوك الأصيل، فيما لو رصدت بصورة صحيحة، لا ـ كما يظن البعض عادة ـ مصادفة غير مؤاتية يحسن التخلص منها بتجاهلها.

المرجع: جورج دوفرو؛ من القلق والكرب النفسي إلى النهج العلمي في السلوك 1980 ص 30

أن يقوم إنسان ما بتصور نظريات سواءً كانت «ساذجة» أم علمية، معناه أنه يبني مدلولات بواسطة منظومة رموز أو أنّه، والنتيجة تبقى هي هي، يهب معنًى لواقع العالم. فنظريات علماء النفس مثلاً تعطي معنًى لواقع تطوُّر الأولاد، في حين «أننا نحن» يوضح جيروم برونير» الذين نعمل في حقل العلوم الإنسانية، بوسعنا أن نفكر في أن الطرائق التي نستخدمها لابتداع المعاني هي أفضل، بل على الأقل، أكثر وثوقاً من النظريات التي أشرنا إليها وهذا ما تتيحه بعض المعايير» (a1991) ص. 294). إن ما أراد أن يشير إليه المؤلّف هو أن عملية ابتداع النظريات العلمية هي أفضل من عملية إعداد نظريات غير علمية كالنظريات الساذجة مثلاً. هذا وسنعود في الفصل الرابع إلى دراسة المشكلة الدقيقة والحساسة، مشكلة ما يصلح تفضيله واعتماده من الإمكانات المختلفة المتوفرة. إن إحدى الوسائل التي تعتمدها العلوم وبصورة خاصة العلوم الإنسانية والاجتماعية للتأكد من سلامة معارفها هي النهج «التقارني». وفي الفصلين التاليين سنعرض مقارنتين من شأنهما أن تلقيا الضوء على الموضوع الذي يهمنا:

- القرود المتحضرة والأولاد المتوحشون (الفصل 2).
- الرجال «العظام» وصغار السويسريين (الفصل 3).

المقارنات الكبرى

إن لم يكن هنالك نظرية ثابتة بصورة مطلقة ونهجٌ يتمتع بالأفضلية يمكن اعتمادهما لدراسة العقل الإنساني في قرائنه الثقافية، فالنهج الذي يعتمد المقارنة في رأي جيروم برونير يبدو وكأنه الوسيلة الفضلى أو «الأداة» التي تتيح الحصول على معلومات ثابتة الدلالة بالنسبة إلى الإنسان، ويضيف المؤلّف أن هنالك عدداً محدوداً من المقارنات الكبرى التي تتيح بلوغ هذا الهدف:

1 ـ مقارنة الإنسان المعاصر بأسلافه في سياق التطور.

2 ـ مقارنة الإنسان والأجناس الحيوانية كافة وبصورة خاصة القردة.
3 ـ مقارنة نضج الإنسان الراشد وفجاجة الولد.
4 ـ مقارنة الثقافات أو الأحداث التاريخية المختلفة.
5 ـ مقارنة الصحة الذهنية وحالات الأمراض العقلية.
6 ـ مقارنة الإنسان والآلات التي يركبها ليقلّد نفسه.
7 ـ مقارنة الناس في نشاطاتهم اليومية الخلاقة وبصورة خاصة على صعيد تشييد معارف علمية وتصورات وهمية.

المصدر: جيروم برونير... لأن الثقافة تمنح الشكل للعقل (1991 ص 14) الثقافة والنمو الإنساني. نظرة جديدة؛ (1991 ص (294 ـ 295)

III ـ الأدوات الثقافية

1 ـ مفهوم المصطنع

ماذا تعني عبارة مصطنع؟

«أحدد المصطنع الثقافي «بأداة» اصطناعية صُنعت لتحفظ، لتبرز الأنباء أو لتحولها إلى ما يجعلها قابلة أن تخدم وظيفة تصورية.
«المصطنعات موجودة في حياتنا وفي نشاطاتنا وقد أدى توسيع اختراعها إلى مضاعفة فعاليتنا، وقوتنا وذكائنا إلى درجة أن خلق واستخدام أدوات مصطنعة أصبحا يشكلان إحدى طبائع الجنس البشري الفريدة. وبعض المصطنعات تجعلنا أكثر قوة وسرعة؛ وبعضها يقينا من عناصر الطبيعة والحيوانات المفترسة والبعض الآخر يؤمّن لنا الغذاء والرداء، ناهيك عن أن بعض المصطنعات تجعلنا أكثر حنكة وتضاعف إمكاناتنا الفكرية كما تضمن وجود واستمرار عالم عقلاني حديث».

المرجع: المصطنعات المعرفية، (1991 ص 29 و69)

العامل الثالث الذي أسهم في «تحرير» جيروم برونير من موقفه الرافض للاختيار بين علم النفس «العلمي» وعلم النفس «الساذج» أو «الشعبي»، هو السرد (برونير، 2006). السرد هو إجابة عن السؤال الذي شغل المؤلِّف طوال مدة عمله: كيف ننظم وننشئ اختبارنا للعالم؟ كما سبق أن أشرنا إلى ذلك، لقد شك برونير مدة طويلة في واقع أن المقولات الثقافية ليست سوى نتاج العقل والمنطق وأن العلاقات التي نقيمها بين مختلف الأحداث بإمكانها أن تخضع للتفسير وللسببية. «الأمر الذي صدمني في بداية الثمانينات والذي لا يزال منذ ذلك الحين يفرض نفسه كحقيقة راهنة جلية هو أن الأداة الأساسية التي نستخدمها لننظم تجربتنا، لنقيم نوعاً من الترابط الاستمراري بين الحاضر والمستقبل والمحتمل، هي القصة، السرد. وتلك هي النقطة التي أهملها إلى حدٍّ ما علماء النفس (وأنا من جملتهم) «برونير (2000 ص 8).

يعترف جيروم برونير (1991) بما لا يقبل الشك، بأن الإرث الوراثي لكل كائن بشري لا يمنعه من أن يبقى منفتحاً على مفاعيل الثقافة. انطلاقاً من هذه القناعة انصرف بصورة خاصة إلى دراسة «الوسائل» أو «الأدوات» الثقافية التي تستخدمها الكائنات البشرية «لتمعين» عالمهم. من هنا أن مفهوم المصطنع الثقافي أي الأدوات أو الوسائل التي يوسلها[14] النشاط الذهني، أصبح موضوع دراسات ومنشورات عديدة (مثلاً غوفين (Gauvain) ، (2001-2002)، غرينفيلد (Grenfield)، ماينار (Maynard)، شيلدس 2003 (Childs)، هوتشين (Hutchins) (1995-2005)، 2005؛ ماينار وغرنفيلد 2006). الوسيلة الفضلى

---

(14) وساطة دلالة رمزية: رأي يقول بأن نشاط شخص (بما في ذلك وعيه) ليس حصيلة مجهوده الخاص لأنه لا يبرز إلاّ إذا تلبّس معنًى متداولاً في بيئة ثقافية خاصة تكون وسيطة هذا النشاط.
وساطة دلالة رمزية أو علم الأعراض: علم الاشارات العام. بين مجموعة المفاهيم المتعارف عليها يمكن الاحتفاظ بالتي تختص بدراسة الكيفية التي يكتب فيها العالم بما في ذلك الإشارات، مدلولاً.
المعنى: المضامين الذهنية التي تحملها كل كلمة من كلمات اللغة. إذا كان المعنى يتعلق باللغة (في المستوى العام) فمعنى الكلمة يتعلق باللفظ أو بالحديث (على مستوى النص المتكامل).

أو «الأداة» الأكثر ملاءمة للتعريف بعلم النفس الشعبي ونشره، هي في رأي جيروم برونير (1991) القصة أي سرد حكاية. بمعنى أن القصة، هي الصيغة المثلى التي يمكن أن تتخذها السيكولوجية الشعبية. «نأمل، نؤمن، نتمنى، نريد، نخشى ونُفسر كل واحد بيننا بعبارات علم نفس شعبي» (ص 300). علم النفس الشعبي الذي يميزه العارفون عادة من علم النفس العلمي يطبع بطابعه ثقافة خاصة كما أن «أعضاءه يعتبرون الأسباب والنتائج التي يتوقعون أن تصدر عن نشاط الإنسان الذهني، وكأنها حقائق مقررة في ما يتعلق بالطبيعة». (ص. 297).

«السبب الذي يجعل من القصة وسيلة نقل طبيعية لعلم النفس الشعبي بدأ يتجلّى بوضوح، باعتبار أنه يعالج مادة الفعل والقصدية الإنسانية (منذ ما يبدأ الرضيع بالتلفظ بأولى كلماته على وجه التقريب). من هنا أنه يشكل وسيطاً بين عالم الثقافة «المقونن» وعالم المعتقدات والرغبات والأماني المزاجي محولاً الاستثنائي مفهوماً ومبدداً ما يتضمنه هذا العالم المزاجي من غرابة وقلق [...]، مذكراً بمعايير المجتمع دون أن يكون جدلياً. علماً بأنه يتيح الرجوع إلى علم البلاغة دون إفساح المجال للمواجهة كما أن بإمكانه أن يُعلّم ويحفظ الذكرى أو يعيد صياغة الماضي» (برونزي 1991 ص 65 ـ 66). القصة هي إذن «أداة بناء الثقافة» دون منازع (2000 أص 8) دون أن ننسى أنها (أي القصة) قابلة للتحليل وللوصف وكأنها إحدى الصيغ المنطقية والعلمية التي تستخدم في تنظيم المعرفة».

خصائص القصص

1 ـ التسلسلية. الخاصة الأساسية التي تتميز بها القصص قد تكون التسلسلية. تتألف القصة من سلسلة واحدة من الأحداث والعمليات الذهنية والمشاهد التي تحرك فرداً أو شخصية مرموقة أو ممثلاً. المهم هي العناصر التي تشكل القصة (برونير 1991 ص 57). يقوم تفسير القصة على فهم المفسِّر لعقدتها العامة أي صورتها الاحتمالية المستخلصة من تعاقب الأحداث شرط أن يعطي لكل عنصر من العناصر التي تشكلها معناه.

2 ـ اللامبالاة إزاء الأجزاء: الخاصة الثانية التي تُميز القصة هي عدم التوقف عند الأجزاء وتقييمها بمفردها. واقعية كانت أم خيالية تحتفظ القصة بمتانتها كقصة [...] إن تسلسل الجُمل وتقاطعها هو الذي يهب القصة صورتها الإجمالية وعقدتها بصرف النظر عما إذا كانت الجمل صحيحة أم خاطئة». (ص 68).

3 ـ الانحرافات عن القاعدة والمعايير: الخاصة الثالثة التي تتمتع بها القصة هي أنها تجيد ربط الاستثنائي بالعادي» (ص 60). ومما يؤخذ بالاعتبار هو أن علم النفس الشعبي يشير إلى إنشاء القواعد، أي إلى ما يتوجب عمله وقوله. غير أنه يفسح في المجال إلى فهم الاستثنائي واللامألوف عن طريق القصد الذي يفسرهما أو يجعلهما على الأقل مقبولين. «من هنا أن الثقافة المفترض فيها أن تكون مرتكزة على مجموعة من القواعد والمعايير هي مدعوة أن تلحظ مجالاً للتدخلات التفسيرية التي تتيح تبرير الانحرافات عن القواعد. (ص 61).

إن دراسة البناء الثقافي للمدلولات تبدأ، في رأي جيروم برونير (1991، 2006) بدراسة الممارسات السردية وبصورة خاصة الممارسات المتعلقة بالقصص. وفي رأيه أن تفسير القصص يتيح التفاوض وإعادة التفاوض بشأن المدلولات المشتركة بين أفراد مجموعة إنسانية معيَّنة. علماً بأن هذا التفاوض المستمر يبدو وكأنه واحد من العناصر القوية الضامنة للاستقرار الاجتماعي. (1991 ص 800).

الأهمية التي يعلّقها جيروم برونير على السرد القصصي يجب ألا تحجب النظر عن الكثير من وسائل الاتصال الممكنة، أي عن ما يمكن أن تولده الاتجاهات الرامية إلى تسهيل سبل الاتصال والتواصل بين الأفراد والمجتمعات. لقد سبق أن ألمحنا إلى فكرة إينياس مايرسون (2000) (Ignace Mcyrson) بشأن المفهوم العام «للأثر» (œuvres). فهذه الفكرة تبدو شبيهة بما أسميناه «الآلة» أو «الأداة» التاريخية الثقافية التي تندرج في منظور ـ ليف فيغوتسكي (Lev Vygotesky التواصلي). من جهته طرح مرلين دونالد (1996) (Merlin Donald)

فكرة المفهوم المرادف «للذاكرات الخارجية» ودان سبيرب (Dan Sperbes) (1996 فكرة التصورات[15] الشعبية الجماعية». باختصار اللائحة طويلة.. غير أن جميع هذه الاقتراحات تعيدنا بالذاكرة إلى عبارة «المصطنع الثقافي» التي تفي المعنى حقه، بواقع أنها تعني «الأشياء» المخترعة أو المختلفة أو المصنوعة من الكائنات البشرية بغية التمكن من التأقلم مع محيطهم ومن التواصل في ما بينهم. علماً أن إحدى وظائف هذه المصطنعات الثقافية تنحصر في بناء المعارف ومن ثمَّ نقلها وحفظها. من هنا «إن المعرفة لا تقوم على التذكر فحسب بل على موضعة الذاكرة أي على إيداعها في الأشياء والموضوعات وإزاحتها من الجسد لإدخالها في المصطنعات بهدف إفراغ الرأس وتحريره وتمكينه من الانصراف إلى آلاف الاكتشافات سرّيس (Serres) (2001، ص 233). الفصول الثلاثة الأخيرة من المُؤلَّف تتناول مباشرة موضوع اكتساب المعارف من قبل الأولاد بواسطة بعض المصطنعات الثقافية (الفصول 6، 7، 8).

2 ـ الحياة تقلِّد علم النفس

... لأن علم النفس «يُولِّد» الحياة.

بما أن الثقافة المهيمنة قد قبلت نظريات النمو، فقد تخلت هذه النظريات عن وظيفتها التي كانت تنحصر في وصف الطبيعية الإنسانية لتتحول إلى تصورات ثقافية مقبولة ولتعطي التطور التدريجي التي تعمل على تفسيره حقيقة اجتماعية وكذلك بالنسبة «إلى الوقائع» التي تنتج تفسير هذا التطور».

المرجع: جيروم برونير.. الثقافة وطرائق التفكير، الفكر الإنساني في آثاره. (2000 ص 162)

(15) التصور (1) إجراء تطابق بين عنصرين بحيث يكون الواحد منهما بديلاً عن الآخر. (2) نتيجة هذا الإجراء أي الإشارة إلى العنصر الذي يُمثل دون سواه.

قد يتبادر إلى الذهن أن القصة أو السرد، التي تشكل أداة علم النفس الشعبي المُفَضلة تنحصر مهمتها في نقل الأشياء كما حصلت بالفعل. غير أن الواقع من وجهة نظر البنائية غير الواقعية هو خلاف ذلك. القصة ترتب وتشكل وتخلق، وبذلك تبني «الحياة المنخرطة في العمل». القصة ليست الحياة بحد ذاتها، إنها نموذج يمثلها. وكذلك هو الأمر بالنسبة إلى نظريات علم النفس المتعلق بالنموّ. فهذه النظريات ليست أوصافاً لنموّ الأطفال بما هو نموّ فحسب، إنها تسهم في بناء هذا النموّ. وعلماء النفس الذين لا يشاطروننا الرأي كثيرون. فإذا كانت هذه النظريات تفسيرية (وذلك ما هو علمي) فإنها في الواقع لن تكون سوى آمرة (Prescriptives) بالنموّ المعرفي (وذلك ما لا يمكن أن يكون إلاّ شعبياً)! فمهما يكن من أمر، وذلك ما يثبته جيروم برونير: «لكونها تصوغ عدداً من الشروط والايضاحات، في ما يتعلق بالنموّ، فالنظريات التي تعالج هذا الموضوع تسن أيضاً قواعد وتنشىء مؤسسات [...]: الجنوحية، القضيب المدرسي، مراحل النموّ، المستويات الوطنية (في ما يتعلق بالتقويم المدرسي)» (2000 ص. 161). هذا والمُؤلَّف الذي صدر مؤخراً والذي نسَّقه لسلي سميث (Leslie Smith) وجاك فونيش (Jacques Vonèche) تحت عنوان (Norms in human developement)، يدعم هذه الفرضية.

النظريات هي علمية لأنها تُعدُّ استناداً إلى تحقيقات اختبارية وبنوع خاص باستخدام النهج التقارني. هي صحيحة من هذه الناحية (مورين Morin، 1982)، غير أنها ليست صحيحة الا بالنسبة إلى مجمل العوامل التاريخية والثقافية التي ولَّدتها. فالوصف المعني هو سليم في هذا السياق. من هنا إن كل نظرية متعلقة بالنموّ تبدو مرتبطة بالثقافة. فمُؤلَّفٌ كالذي تمسكونه بأيديكم، مثلاً، والذي يتناول موضوعه تأثيرات النموّ المعرفي الثقافية يبدو وكأنه لا يشكل وصفاً لما هي الأشياء عليه «وبحد ذاتها» بل تجسيداً من مجموعة تجسيدات بناء هذا النموّ بالثقافة السيكولوجية الحالية، أي وصفاً قمت به» أنا «المؤلِّف» ولنقل «نحن» في حال أقنعتك أيها القارىء بتبني وجهة نظري.

يقول جيروم برونير (1991) مستوحياً جُمَل أوسكار وايلد (Oscar Wilde) (1854-1900) «لقد أصبح واضحاً أن الحياة تقلد الفن بما في ذلك علم النفس» (ص 295) وليس العكس.

الفصل الثاني

القرود المتحضرة
والأولاد المتوحشون

ما المقصود بكلمة «إنساني»؟

ما نعرفه اليوم هو أن «الإنساني» ليس معطًى: لأنه لا يتحقق إلّا عن طريق الإعداد وربما دون أن يكتمل تحقيقه. وذلك يُطبّق، من جهة على سلّم تطور الجنس: إذ من الواجب أن نُقلع عن التفكير أن التطور، كما يفهم عادة، ينتهي في ختام مساره إلى «الإنساني» وأنه ينتظم تبعاً لمسيرة تقدمية تنتهي في مرحلتها الأخيرة إلى توليد «الإنساني». لا شك في أننا جنس هامشي إلى حدٍّ ما. اضطرته الضرورة إلى تربية ذاته أي الى أن يشارك بطيبة خاطر أو مرغماً، في تكوين نفسه. وذلك قبل أن يُدجّن منذ عشرة آلاف سنة بعض أجناس النباتات والحيوانات، كما يُطبّق، من جهة ثانية على سلّم الفرد الذي، كما هو معلوم، لا يُولد كامل الإعداد كما ليس بإمكانه أن يستمر حياً إلّا إذا أحيط بعناية تحميه وتدربه دون أن تنهي مهمتها قبل وفاته: من هنا إنه لا يبحث عن بناء استقلاليته كفرد إنساني إلّا عن طريق تطوير علاقاته بالآخرين، عن طريق التعلم منهم والتبادل وإياهم ومشاركتهم في تبنّي ما ورثوه من لغات وثقافات ومعارف هذه الوسائل التي تشكل الشرط الأساسي الذي يمكّنه من تحقيق طبيعته الإنسانية وإذا شئنا من إكمال ولادته».

المرجع: شاهر ر. ج. د: ما المقصود بعبارة «إنساني» (2003 ص 90 و10)

بُغية إثارة اهتمام القارىء بالأجوبة التي يمكن أن تطرح حول السؤال الذي يشكل عنوان المؤلف ـ «هل النمو المعرفي متعلق بالثقافة» كما بالمناقشات النظرية والمنهجية؟ سنحاول في هذا الفصل الثاني إجراء أول مقارنة كبيرة التي سنعالجها بصورة مختصرة على الرغم من أننا اخترناها لطابعها «المتطرف». تجري هذه المقارنة بين القردة «المتحضرة» والأولاد «المتوحشين»، علماً أننا في الفصل الثالث الذي يلي سنجري أيضاً مقارنة كبيرة بين أبناء جنس واحد: بين جارديا بابوازي ـ غينيا الجديدة (أوقيانيا) وبين فرنسيي وسويسريي أوروبا الغربية.

I ـ القرود المتحضرة

1 ـ اللغة

أ ـ هل بامكانها أن تنطق؟

هل اللغة هي التي تصنع الإنسان

لِنُذكّر بهذا الاختبار المربك الذي أجري على قردة شمبانزي تدعى ساره سبق لها أن تعلمت التواصل بلغة الصم والبكم والحركية. عرض أمامها عالم النفس الشهير: غوردون غالوب (Gordon Gallup) سلسلة من الرسوم الفوتوغرافية التي تمثل أناساً وحيوانات، أشخاصاً تعرفهم كما تعرف قردة الشمبانزي التي تعيش معها. طلب منها أن تفصل الحيوانات عن الآدميين. دون أي تردد جعلت الحيوانات في جانب وبينها والدها الذي لم يتعلم اللغة الحركية كما جعلت في الجانب الآخر رسوم النساء والرجال الذين تعرفهم إضافة إلى رسمها. يُذكّرني هذا الاختبار بما قاله جوليان جوزيف فيره (Viray) الشهير: «نولد قردة والتربية هي التي تجعلنا بشراً».

المرجع: شاهر (Schaer) بيك ب. .Picq P: البشري في فجر الإنسانية في بيك ب. سريّس م، فنسان ج ـ د (serres Vincent J. O, M) ماذا تعني كلمة بشري؟ 2003 ص 62.

لاحظت آن كريستوف 2002 أن الحيوانات إذا كانت تتواصل في ما بينها بطريقة أكثر أو أقل تعقيداً تبعاً لأجناسها، فإنها لا تملك خلافاً للإنسان، نظام تواصل مثمر». (ص ـ 1990). فاللغة التي نستخدمها نحن الكائنات البشرية، شفهياً أم كتابة هي «مثمرة» أو «مولِّدة» حسب تعبير ناحوم شومسكي، لأنها تمكننا من أن نؤلف عدداً لامتناهياً من الجمل باستخدام عدد محدود من الكلمات». (ص 196). فالسؤال الذي يتبادر إلى الذهن فوراً، هو هل باستطاعة أولاد عمّنا القردة تَعَلُّم وسيلة تواصل مولدة، نظراً لقرابتها من الجنس البشري؟ كي يتحقق ذلك ينبغي ألّا ينمو القرد الطفل في بيئة طبيعية أو متوحشة بل في بيئة إنسانية أو متحضرة حيث تستخدم وتعلّم هذه الوسيلة التي تؤمن التواصل. ذلك كان الجواب البديهي عن السؤال. وذلك ما كان في أساس اختبارات عديدة تبنى القائمون بها قردةً صغيرة السن من نوع «البونجيده Pongidés» أي ذوي القامات الطويلة: كالشمبانزي والأورانغ أوتان والغوريلا إلخ، وعملوا على تحضيرها أو لِنقُل على نقل ثقافة محيطهم البشري إليها. أما الهدف من هذا الاختبار فكان التأكد من إمكانية القرد أن يتعلم شكلاً من أشكال التواصل المثمر أم المولد سواء استلزم هذا الشكل استخدام الكلام أم الحركة أم الصورة. محاولة تعليم الكلام توقفت بسرعة لأن القردة لا تملك الأجهزة الصوتية التي تتيح إنتاج الأصوات التي يحتاجها النطق» (فوكلير 1998 (Vauclair) ص 75) بينما استمرت محاولة تعليم لغة الإشارات.

الشمبانزي والطفل

«جرت محاولات عديدة بهدف تعليم لغة ينطق بها الآدميون لبعض أصناف الحيوانات وبصورة خاصة للشمبانزي. المحاولة الشهيرة هي التي قام بها زوجان من الباحثين اللذان تبنيا شمبانزياً رضيعاً إبان ولادة طفلهما. بعد مرور سنتين تقريباً اضطرا إلى إيقاف التجربة لأن طفلهما بدأ يتكلم أما الشمبانزي الطفل عوضاً عن أن يتعلم النطق أخذ يتسلق الأشجار حتى رؤوسها محاولاً دفع «أخيه» إلى التشبه به».

المرجع: كريستوف آ. تعلّم اللغة (دور الدماغ في النطق) 2002 ص 1990

ب ـ الصيغة الايعازية

جُلُّ ما يمكن قوله إن المحاولات كافة التي أجريت في هذا السبيل قد فشلت. علماً بأن بعض محاولات القردة جعلت بعض الباحثين يعتقدون أن بعض القردة توصّل إلى توليد «جُملٍ» بالحركات. أما في ما يتعلق بتعليم لغة الإشارات التي يستخدمها الصم والبكم وبما أوحى به مثل القردة «واشو» (Washoe) فقد أوضح عالم النفس هربرت تراس Herbert Terrace أن ما يقارب ثلاثة نتاجات حركية من أصل أربعة لم تكن تلقائية بل نتيجة محاكاة مباشرة» (فوكلير، 1998، ص 660). على الرغم مما قيل لا بدَّ من أن نُذكِّر «بأن قردة الشمبانزي بوسعها أن تكتسب عدة مئات من المفردات مقابل الـ 50.000 أو 100.000 مفردة يكتسبها الإنسان)، كما أن بإمكانها أن تستخدم رمزاً مطابقاً لمفهوم. أما أن تتمكن من تركيب الكلمات لتعطي معنًى جديداً، أي أن تجيد النحو وتولد ألفاظاً جديدة لتعبّر عن حاجات أو حالات جديدة، فذلك ما لم تبرهن أنها قادرة عليه»، كريستوف، 2002، ص 199. بكلام آخر إذا تمكّن الشمبانزي والغوريلا والأورانغ أوتان من استخدام رمزٍ اعتباطي (حركة أو صورة إلخ.) كبديل عن الأشياء والأفعال ومن استخدام هذا الرمز في إطار التواصل مع أشباهه أو مع قردة من أصناف أخرى فالمستوى النحوي للمنتجات «سواء عن طريق اللغة الحركية. أو من خلال الأشكال المرئية، لا يتعدى مرحلة القواعد اللغوية التي تتناول «كلمتين» (فوكلير، 1998، ص 77).

هذا ويضيف جاك فوكلير على سبيل الإيضاح «أن التواصل الحيواني يجري وفقاً للصيغة الإيعازية، التي تكفيه لمواجهة الضرورات البيولوجية المتعلقة بالتوالد، والبحث عن الغذاء وتجنّب الحيوانات المفترسة» (ص ـ 177) في حين أن التواصل البشري يتم وفقاً لصيغتين: الصيغة الإيعازية أو الأمرية التي تستخدم للإبلاغ عما يُطلب من المحيط، والصيغة الإعلانية. فالكلمات

والإشارات التي يستخدمها الطفل لا تشير فقط إلى رغبته في الحصول على شيء ما، بل إلى الدلالة على أنه رأى جسماً يعرف ما هو وباستطاعته أن يسمّيه وعلى أنه يتمنى أن يشاركه الآخر هذا الشعور. وذلك ما يسمى بالانتباه التعاطفي. من هنا إن التواصل الإنساني الذي يتم بواسطة الإيماءات، والإشارات الحركية والكلام الشفوي والكتابي، الخ، يستهدف الإنتاج والتبادل والبحث عن المعلومات التي تكشف حقيقة العالم.

2 ـ الانتباه التعاطفي

أ ـ الصيغة الإعلانية

الأبحاث العديدة التي أجريت في أعقاب صدور مؤلفات جيروم برونير الجديرة بالاهتمام، أوضحت فكرة «الانتباه التعاطفي» لدى الطفل والإنسان الراشد كما أشارت إلى أهمية هذه الفكرة على صعيد التنمية المعرفية. (غيدتي، 2003) (Guidetti, 2003). فميكايل تومازلّو (Micheal Tomasello)، وماليندا كربنتر (Malinda Carpenter) ، وجوزف كال Joseph call ، وتانيا بهن (Taniya Behne) وهنريك مول (Henrike Moll)، 2005) يعتبرون أن «الانتباه التعاطفي» يشكل خاصة من خصائص الجنس البشري وأن وظيفته تنحصر في تحقيق تقاسم النوايا (Shared intentivmality) بين «الأنا» والآخر. في نظر مايكل تومازللو (1999) مثلاً إن الأطفال وربما القردة يبدأون بالتفاعل في ما بينهم ابتداءً من الشهر السادس من أعمارهم، إما بصورة مباشرة، أم بصورة ثنائية مع الأشياء وأشباههم [**طفل ← شيء؛ طفل ← الآخر**]. المرحلة الممتدة بين الشهر التاسع والشهر الثاني عشر تبدو وكأنها مَهدُ ثورة عند الطفل البشري نظراً للتغيرات الهامة التي تطرأ على سلوكه. «فإذا كان لا يزال هنالك من أسئلة تطرح حول ما

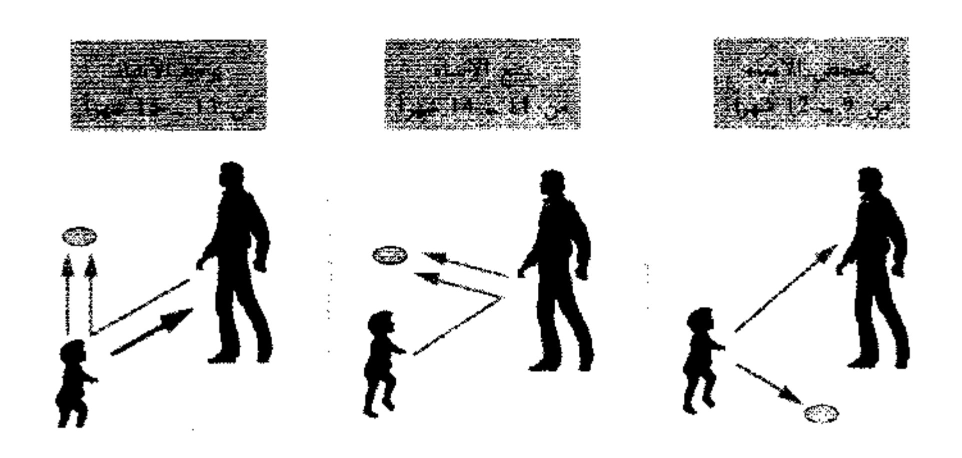
إذا كانت المعرفة الاجتماعية لدى الأطفال تختلف عما هي عند باقي الثدييات في الأشهر التي تسبق هذه الصورة، فهذه الأسئلة تبطل أن تطرح بعد هذه الثورة» (ص 61). بعد الشهر التاسع تظهر عند الأطفال تصرفات «انتباه تعاطفي» لا تظهر عند صغار القردة فكأن هذه التصرفات تتوافق وانبثاق[1] معرفة يتبين من خلالها أن الأشخاص الآخرين هم «عملاء قصديون» (agents intentionnels). يعتبر العميل أو لنقل العامل، مزوَّداً بقصد أو بنيّة إذا تحكّم بسلوكه وإذا كان يبتغي أهدافاً تدفعه إلى القيام بخيارات أقل أو أكثر ذكاءً. هنالك أيضاً من يتحدث عن نموّ نظرية الفكر عند الطفل. (راجع مثلاً تومن ورنبر Thommen et Rimbert ـ 2005). التفاعلات الوثيقة هي منذ الآن ثلاثية الأبعاد [**الطفل ← الآخر ← الشيء**] وليس ثنائية الأبعاد تتضمن بالواقع تنسيقاً مثلث الزوايا يؤلف: الطفل والراشد والأشياء إضافة إلى الأحداث التي تلفت الانتباه التعاطفي للشريكين.

يرى ميكايل تومازلّو (1996، 1999، 2001) أن التدرج الثقافي الذي يتميز به البشر وبالنسبة إلى ما يتيح لهم ـ كما سبق أن أشرنا إلى ذلك في الفصل الأول ـ أن يستمروا في إعادة ابتداع مصطنعات ثقافة معيّنة وأن يغيّروا هذه المصطنعات عِبر التاريخ هو ـ أي التدرج الثقافي ـ نتيجة هذه القدرة التي تبرز بين الشهر التاسع والثاني عشر والتي تمكّن من أن تَنسُب للغير نوايا معيّنة. وذلك ما أشار إليه أيضاً جيروم برونير (1999) بقوله: «إن اكتساب ثقافة من الثقافات يستوجب إحساساً ليس بما يفعله الآخرون فحسب بل بما في نيتهم أن

---

(1) الانبثاق: هو التطور التدريجي الذي يفسر، ظهور صيغ ذهنية جديدة معقدة ومتكيفة كالوعي والعقل، أثناء التطور التاريخي أو المتعاقب السنوات. على المستوى التزامني يعني الانبثاق ظهور خصائص في نظام من الأنظمة: الدماغ، أو المجتمع والتي لا تنتج عن مجموع عناصر المستوى المحلي (الخليات العصبية أو الأفراد). (راجع (Enaction)، النظرية التي تقول بأن المزاوجة البنيوية بين الكائن الحي والبيئة بين الإنسان والشيء هي التي تولدُ المعرفة أو الوعي.

يفعلوا، ليس بما يقولون بل بما يريدون قوله» (ص ـ 230). فتانيا بهن (Tanya Behne) ومالندا كربنتر (Malinda Carpenter) وميكايل تومازللو (2005) يؤكدون أن الأطفال الذين هم في الشهر الرابع عشر من عمرهم، بإمكانهم أن يفهموا حركة لا شفهية يقوم بها إنسان راشد كما لو أنها فعل تواصل معه. وقد رأى فيليكس ورنكن (Felix Warneken) وميكايل تومازللو (2006) أن هذه القدرة تتضمن النزعة إلى مساعدة الغير دون أي كسب مباشر، كما رأى فيليكس ورنكن وفرانس شن (Frances chen) وميكايل تومازلّو (2006) أن هذه القدرة تتضمن النزعة إلى المشاركة في النشاطات التعاونية الاجتماعية، وقد أضاف ونّيكامن 1990 (Winnykamen)، أن الانتباه التعاطفي عند الأطفال يمتزج بقدرتهم على التشبه بالغير. باختصار هنالك في نظر ميكايل تومازلّو (1999) ثلاثة نماذج من الانتباه التعاطفي تتقابل مع المراحل الهامة من نموّ الطفل أثناء السنة الأولى من حياته



الرسم (1) ثلاثة نماذج من الانتباه التعاطفي تبعاً لسنّ الأطفال.

1 ـ الانتباه التعاطفي المراقب. يَلفت الراشد بصورة إرادية انتباه الطفل البصري إلى شيء ما ويراقب الشيء الذي سيتجه نحوه هذا الانتباه.

2 ـ الانتباه التعاطفي المتواصل. يتبع الطفل تلقائياً نظر الراشد ويحاول مراراً أن يشاركه التفاعلات التي يثيرها فيه شيء معيّن.

3 ـ إنتباه تعاطفي موجّه، في هذا الإطار يجذب الطفل بصورة إرادية انتباه الراشد كأن ينظر اليه وهو يوجه انتباهه إلى الشيء إما بعرضه إو بالإشارة إليه بإصبعه على الأخص. (رسم 2).



رسم 2 ـ الانتباه التعاطفي الموجَّه من قبل الطفل (ترِوادك، ب B. Troadec)

ما ينبغي معرفته في هذا المجال، في نظر جاك فوكلير (1998) «هو أنه بإمكان قردة الشمبانزي أن تفهم وتستخدم إشارة التصويب في إطار طلب مُعيّن (تصويب الإصبع باتجاه من يجري الاختبار لجذب انتباهه إلى غذاء معيّن) غير أنها تعجز، على ما يبدو، عن إدراك معنى التصويب عند الرجل» (ص ـ 94). فإشارات التصويب بالنسبة إلى الشمبانزي تستخدم كوسيلة تمكّن من بلوغ هدف معين: دَفعُ الغير إلى القيام بعمل بغية الحصول على قطعة حلوى مثلاً، إلّا أن هذه الإشارات لا تشكل مصطلحات تواصل بين ذاتيتين». على صعيد التواصل البشري، لا تنحصر مهمة إشارة التصويب، كما هو الحال في مثل الفتاة المشار إليها في الرسم 2، في بلوغ هدف خاص، كالحصول مثلاً على قطعة حلوى،

لأنها تستخدم ـ أي إشارة التصويب ـ بنوع خاص لتقاسم تجربة التعاطي مع العالم الخارجي، مع شركاء مزودين بنوايا (رغبات، معتقدات). صحيح أن الطفلة في المثل الذي أوردناه، تصوّب إصبعها غير أنها توجّه نظرها لراشد بغية جذب انتباهه في إطار ثنائي الذاتية، هذا وقد أشار مؤخراً أولف ليسزكوسكي (Ulf Liszkowski) ومالندا كاربنتر وتريسيا ستريانو (Trieia Striano) وميكايل تومازلّو (2006) أن باستطاعة إشارة التصويب التي يرسمها طفل في السنة الأولى من عمره، أن تهدف في بعض الحالات إلى تعريف الغير إلى المكان الذي يختبىء فيه غرضٌ يُبحث عنه.

ب ـ الهوّة المعرفية

يرى جاك فوكلير أن هناك فاصلاً بين الثدييات البشرية الحالية والثدييات غير البشرية الحالية . وقد دعم هذا الرأي مايكل تومازلّو (1996، 1999، 2001) من جهة ومن جهة ثانية دايفيد بريماك (David Premack) وآن بريماك (2003) اللذان اعترفا بأن هوة معرفية تفصل القرد عن الإنسان. غير أن الموضوع لا يزال قيد الدرس. فدومينيك ليستل (D. Lestel)، مثلاً، يدعم وجهة نظر على جانب كبير من الأهمية لكنها مخالفة لوجهة النظر الأولى (2001) إذ إنها ترى أن الثقافة عوضاً عن أن تتعارض والطبيعة، تشكل ظاهرة ملازمة للكائن الحي ومعشّشة في كنهه إلى درجة أن بواكيرها تظهر منذ بدايات الحياة الحيوانية وأن نموّ تصرفها يمكننا من أن نعرف كيف أن «ذاتاً» أصيلة قد انبثقت من الحيوانية». (ص ـ 8). النظرية الطريفة التي يتبنّاها المؤلف والتي أصبحت اليوم هامشية، تعتبر أن هنالك نوعاً من الاستمرارية بين الإنسان والحيوان الذي بإمكانه أن يكون هو أيضاً «ذاتاً» أصيلة. «ليس من ثقافة خارجاً عن «الأنا» وقضية الثقافات الحيوانية هي أولاً قضية وجود «الذات» الحيوانية. (ص ـ 10). انطلاقاً من هذه النظرية يجب ألا تكون العلوم الاجتماعية إنسانية فقط بل حيوانية أيضاً. تجدر الإشارة إلى أن دراسة السلوك الحيواني (L'éthologie) في الوقت الحاضر لا تعني إجمالاً سوى علوم الطبيعة.

في نظر المؤمنين «بالهوة المعرفية» أن الشمبانزي المتوحش لا يُلقِّن صغاره الا القليل من المعارف» (بريماك د. وبريماك، آ. 2003 ص ـ 96) فجلُّ ما يتعلمه الشمبانزي الصغير (كسر البندقة، صيد الديدان إلخ..) يتعلمه من تلقاء نفسه انطلاقاً من تصرفات أقاربه. علماً بأن ما يقوم به الشمبانزي الصغير من تصرفات لا يشكل تدرباً ثقافياً كما سبق أن أشرنا إلى ذلك، في حين أن الأناس الراشدين يقومون بنشاطات متعددة يعجز أولادهم عن اكتسابها إلاّ بعد فترة طويلة من الإعداد المقرون بإرادة التعلم. من هنا إن «التربية هي التي تغيّر الإنسان» كما سيوضح لنا ذلك في ما بعد مثلُ الأولاد المتوحشين، لأن التربية وإن استمرت في اعتماد التكنولوجيات القديمة، تبتدع تكنولوجيات جديدة؛ (ص 97) «الآلة لا تشكل في العالم الحيواني أداةً بالمعنى الصحيح للكلمة، أي رأسمالاً تقنياً؛ فما من أحدٍ تيسر له أن يرى قرداً يذهب للبحث عن طريدة والخيزرانة على كتفه». (ملسون 1964 (Malson)؛ ص 36 ـ 37). كما لم يتيسر لأحدٍ أيضاً أن يرى قرداً، وإن على مستوى رفيع من التحضر، يطالع أو يؤلف كتاباً في علم النفس التثاقفي. سنوضح في ما بعد أنه علاوة عن التقنيات والتكنولوجيات ابتدع الإنسان الإشارة التي تشكل في نظر الكثيرين من الباحثين الآلة أو الأداة التي يتميز بها الإنسان والتي تتجاوز في فعاليتها ما عداها من آلات وأدوات (Eco, 1988). وقد رأى دونالد 1999 (Donald) أن تصوّر الإشارة مرتبط تمام الارتباط بولادة الفكر والوعي.

Pour aller plus loin

Donald M. (1999). *Les origines de l'esprit moderne. Trois étapes dans l'évolution de la culture et de la cognition* (1ère édition anglaise, 19991). Paris et Bruxelles: DeBoeck Université.

Lestel D. (2001). *origines aimales de la culture*. Paris: Flammarion.

Premack D. et Premack A. (2003). *Le bébé, le signe et l'homme* (1ère édition anglaise, 2003). Paris: Odile Jacob.

Tomasello M. (1999). *The cultural orgins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press (traduction française, *Aux origines de la cognition humaine*. Paris, Retz, 2004).

Vauclair J. (1998). *L'homme et le signe. Psychologie comparée*. Paris: Flammarion.

Workman L. et Reader W. (2004). *Evolutionary psychology. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

II ـ الأولاد المتوحشون

لقد لفتنا النظر، ولو بصورة خاطفة، إلى واحد من الأمثلة التي تجسد وضعاً غريباً واستثنائياً ولكنه يضفي على النظرية التي نعالجها في هذا الكتاب أبعاداً توضيحية، ألا وهو مَثَلُ القردة «المتحضرة التي نشأت وتلقت تربيتها في وسط إنساني وعلى يد كائنات بشرية. ففي ما يلي سنعرض وضعاً لا يقل غرابة عن الأول ولكنه يتعارض وإياه بمعنى أنه يتناول أولاداً متوحشين نشأوا في وسط حيواني وتلقوا تربيتهم على يد حيوانات.

1 ـ فيكتور الأفيروني

1 ـ أسره

أسر فيكتور ابن الأفيرون المتوحش

سنة ١٧٩٦ شوهد في غابات لاكون (Lacaune) وفي منطقة تارن (Tarn) ولدٌ عارٍ يعيش حريته بصورة غير مألوفة متجنباً عيون الناس. لقد قُبض عليه للمرة الأولى في لاباسين (La Bassine) إلاّ أنه تمكن من الإفلات والتشرد زهاء خمسة عشر شهراً. في أواسط تموز 1798 أبصره بعض الصيادين في قبة إحدى الأشجار فأمسكوا به وأودعوه أرملة في إحدى القرى المجاورة للغابة. لم يمض أسبوع على إقامته في منزل الأرملة حتى أفلت وأمضى

أشهر الشتاء في الغابة كما يشير إلى ذلك تقرير غيرو (Guiraud) مفوض الحكومة. في التاسع من كانون الثاني 1800 احتجب عن الأبصار عند الساعة السابعة صباحاً إلّا أنه عاد ووقع في قبضة الباحثين عنه الذين اكتشفوه في بستان فيدال (Vidal) وهو صبّاغ مقاطعة «سان سرنان ـ سور ـ رانس (Saint-sernin-sur-Rance) في أفيرون على بعد ثمانية أمتار من القرية. بعد أن أودع بتاريخ 10 كانون الثاني في مأوى سان أفريك (Saint-Affrique) ونقل في 4 شباط إلى رودز (Rodez)، أخضع لأول فحص. وقد جاء في تقرير عالم الطبيعيات بوناتير (Bonnaterre) ما يلي: القامة، 136 سم، ركبته ملتوية، (son genum, Valgum droit) يدمدم وهو يأكل، سريع الغضب، يعجب بلهب النار، ينام عند غروب الشمس ويصحو عند شروقها، يحاول استرجاع حريته، عديم الوعي، يبحث وراء المرآة عن الأشخاص الذين يرى صورهم على صفحتها. تناولت الصحف الحدث الذي استرعى انتباه أحد الوزراء: نقل الولد إلى باريس بناءً على طلب الوزير بهدف إجراء فحوصات وتحاليل مفصّلة. في رأي بينل (1945 ـ 1846) (Pinel) أشهر علماء النفس التحليليين في ذلك العصر، أن الولد لا يمتلك أي طاقة ذهنية فحسب، بل هو في ضوء ما تشير اليه تصرفاته الغريبة، من فئة المعتوهين الذين عرفهم في بيستر (Bicêtre). أما إيتار (Itard)) (Itaro) (1774-1838) الطبيب الذي كان قد ترأس منذ فترة وجيزة مؤسسة الصم والبكم، شارع سان جاك ـ باريس ـ والقارىء لمؤلفات لوك (1632 ـ 1704) وكونديّاك (1714 ـ 1780) والذي كان على قناعة بأن الإنسان لا يولد إنساناً بل يصير إنساناً فقد كان له رأيٌ مختلف.

المرجع: مالسون ل. الأولاد المتوحشون، أسطورة وواقع 1964، ص. 88 ـ 90

ب ـ قصته

وضع فيكتور المعروف باسم ولد الأفيرون (Aveyron) المتوحش والذي أسر سنة 1799 وهو في الحادية عشرة من عمره، ليس في الحقيقة وضع طفل نشأ وتلقى تربيته في وسط حيواني، بل وضع إنسان نما منفرداً في «عزلته». من هنا إنه يندرج في سلسلة حالات مختلفة عاشها أولاد متوحشون إذا ما أخذنا بالاعتبار حالة الانعزال التي عاشها هؤلاء بعيداً عن أي مجتمع إنساني والفترة

التي قضوها في هذه العزلة. نلفت الانتباه إلى هذه الحالات الاستثنائية لأنها تتيح لنا أن نقف على حقيقة الامكانات الإنسانية الطبيعية وما بوسعها أن تولّد من حلول وإبداعات وتصرفات بمعزل عما يمكن أن يزوِّدها به الوسط الثقافي.

بعد أن أُوكل أمره إلى الدكتور ايتار أحرز فيكتور تطوراً على جانب كبير من الأهمية في الفترة الواقعة بين 1800 ـ 1806، غير أن هذا التطور لم يكن كافياً ليمكنه من التعويض عما كان قد فاته. وقد أشار الدكتور إيتار إلى هذا التطور في بحثين الأول سنة 1801 والثاني 1806 وفقاً لما أورده لوسيان مالسون في الجزء الأخير من مؤلفه، «الأولاد المتوحشون، الوهم والواقع» (1964). خلاصة ما جاء في هذين البحثين أن فيكتور أحرز تقدماً ملموساً على صعيد سلوكه العام ونشاطاته الحسية ـ الحركية غير أن «اهتماماته الذهنية ظلت محدودة. (ص. 92). بعد انقضاء ست سنوات من التربية المكثفة بإشراف الدكتور إيتار وضع فيكتور في عهدة مربية وكان قد بلغ الثامنة عشرة من عمره. توفي في الأربعين من عمره. التقدم الضئيل الذي أحرزه فيكتور طوال هذه السنوات أثار نقاشاً حاداً بين اختصاصيي تلك الحقبة. فالذين كانوا يفترضون أن الإنسان يولد مزوّداً بالإمكانات التي تتيح له أن يعيش بصورة طبيعية ـ أي الفطريون ـ كانوا يرون أن فيكتور وُلد متخلفاً بل «أبله»، في حين أن بعض الباحثين العصريين كانوا يرون أنه كان «انزوائياً» وذلك ما يفسر عدم الاهتمام به وعجزه عن استعادة بعض الوظائف ومنها وظيفة الكلام على الرغم من التربية التي أغدقت عليه. ومما ذهب إليه بعض الباحثين هو أنه لو كان صحيح البنية ـ أي فيكتور ـ لما كانت أية عقبة منعته من أن ينطلق بصورة طبيعية بعد تنشقه هواء المدنية» (ص. 96) أما لوسيان ملسون الذي «يميل» إلى تبنّي نظرية جان إيتار الاختبارية فيضيف: «لا شيء في الحقيقة سوى عدم التمكن من أن يكون الإنسان مرة جديدة ابن 6 سنوات يمنع من أن نشفى بأعجوبة من العقم الذهني ومن أن نمحو المصادفة الأليمة التي سببتها، العزلة المزمنة». نظرتان مختلفتان إلى الطبيعة الإنسانية تتجابهان.

2 ـ الإنسان المتوحش (Homo ferus)

النظرية التجريبية: الإنسان كائن لا يتصرف حكماً بما تملي عليه طبيعته

مهما بلغ الضرر الذي يلحق بالحيوانات التي تُعزل منذ ولادتها فإنها تحتفظ بغرائز واضحة التحديد. ناهيك عن أن غرائز أخرى تستفيق فيها إذا حدث أن استعادت حياتها المتوحشة بعد تدجينها. الأمر يختلف بالنسبة إلى الإنسان حسب رأي ليفي ستراوس (1908) لأن الجنس البشري لا سلوك طبيعياً له. فخارجاً عن المجتمع البشري لن يكون الإنسان سوى مسخ باعتبار أنه ليس هناك حالة ثقافية سابقة بإمكانها أن تبرز بصورة ارتدادية. الأولاد المتوحشون الذين حرموا باكراً مصادفة أو عن قصد من العيش في جو تربوي إنساني، كما الأولاد الذين أهملوا وعاشوا بوسائلهم الخاصة في حالة من العزلة يشكلون ظاهرات مشوّهة. وقد نخطئ، يضيف ليفي ستراوس، إذا أردنا أن نرى فيهم شهوداً أمينين لحالة سابقة أي أن نرى فيهم الطبيعة التي لم تسبقها أية ثقافة. الأولاد المتوحشون يقدّمون لنا البرهان القاطع، فيما لو دعت الحاجة إلى ذلك، بأن عبارة «طبيعة إنسانية» لا معنى لها على الإطلاق.

المرجع: مالسون ل.، الأولاد المتوحشون، أسطورة وواقع (1964، ص 39 ـ 40).

1 ـ ميزاته

الهدف الذي توخاه لوسيان مالسون من خلال دراسته لمختلف حالات الأولاد المتوحشين (وبصورة خاصة حالة فيكتور الأفيروني وغسبار النورمبرغي، وآمالا وكمالا وهما من ميدنابور) ينحصر، إن لم يكن في العثور على ثوابت أقلها في اكتشاف بعض الخصائص الإحصائية الغالبة. (ص، 52). لقد حاول أن يحدد بدقة صفات الإنسان المتوحش الرئيسية. فالتنقل الرباعي القوائم وغياب التعبير الكلامي يجب اعتبارهما كميزتين نموذجيتين (ص؛ 53). بتعبير آخر إن

معظم الأولاد المتوحشين يتنقلون على أربع قوائم ولا يتكلمون. من هنا إن السير على قائمتين واستخدام التعبير الكلامي لا يُكتسبان إلاّ عن طريق تدريب في وسط إنساني. صحيح أن أولاد الجنس البشري، باستثناء بعض الحالات الخاصة يجيدون السير على قدمين، وذلك ما يتيح اعتبار هذه الحالة، كظاهرة «طبيعية المنشأ» وبالتالي «عامة».

وهذا ما يراه مثلاً جان ـ جاك روسو (1712 ـ 1778) وربما قارىء هذا الكتاب أيضاً. وقد لاحظ لوسيان مالسون في هذا المجال (1964) أن التفسير الذي أعطاه روسو (1754) حول الأسباب التي تجعل الولد المتوحش يَدبُّ على الأربع ـ يديه ورجليه، يندرج في سياق نظريته حول الإنسان «الطبيعي» أي «المتوحش الطيب القلب». وذلك ما سنعود إلى دراسته في الفصل الرابع. السير على قائمتين هو في نظر جان جاك روسو أمر طبيعي بالنسبة إلى الإنسان أما الأولاد المتوحشون فليس بإمكانهم إلّا أن يقلدوا الحيوانات التي يعايشونها. وقد أورد لوسيان مالسون (1964) ما قاله جان جاك روسو في حديث عن منشأ اللامساواة (Discours sur l'origine de l'inégalité) (1754 وهذا نصه: «يبدأ الأطفال بالتنقل على أربع قوائم وهم بحاجة للتشبه بنا ولتدريبنا كي يتعلموا الوقوف على قائمتين». (ص 45.) فجان جاك روسو يعترف على الرغم من نظريته التي تقول إن «المتوحش الطيب القلب» مفطورٌ بطبيعته على السير على قائمتين، يعترف بتأثير المجتمع في عملية اكتساب هذه القدرة التي لا تبدو طبيعية إلى الحد الذي افترضه. وكذلك هو الأمر بالنسبة إلى التعبير بالكلام.

في ما يتعلق بإمكانية اكتساب هاتين القدرتين بعد العودة إلى الوسط الإنساني، بجميع البشر المتوحشين (Homines feri) على وجه التقريب، عجزوا عن اكتساب التعبير الكلامي على الرغم من الجهود النشيطة التي بذلت مراراً في هذا السبيل. في حين أن الكثيرين منهم توصلوا تدريجياً إلى السير على قائمتين». (مالسون 1964 ص. 53). فمع أخذنا بالاعتبار تفاوت الأوضاع التي عاشها هؤلاء الأولاد لا بدَّ لنا من أن نلاحظ، بصورة عامة، تفاوتاً هاماً بين القدرات

التي تتيح استرجاع الوظائف غير المكتسبة أو المفقودة. فاكتساب اللغة، من هذه الناحية، يبدو أكثر هشاشة من السير على قائمتين. تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن بعض علماء النفس ومنهم ليفي فيغوتسكي (Vygotski) (1934-1985) يميزون بين فئتين من الوظائف الذهنية: الوظائف «العليا» المرتبطة باللغة والوظائف السفلى المرتبطة بالإدراك الحسي والحركة (راجع الفصل الخامس أيضاً). قد تكون الوظائف العليا، أكثر حساسية من الوظائف السفلى. من هنا إن العزلة الشديدة الانغلاق بإمكانها أن تؤدي إلى تقهقر بعض القدرات حتى إلى زوالها. «هنالك مرحلة، والكلام لمرلوبونتي، ((Merleau-ponty) (1908-1961) يكون فيها الولد شديد الحساسية بالنسبة إلى الغة وبوسعه أن يتعلم التعبير بالكلام. وقد تأكد أن الولد [...] إن لم يكن في بيئة تستخدم اللغة للتحاور لن يتكلم أبداً كمن اكتسبوا الكلام في المرحلة المشار إليها» (مالسون، 1964 ص. 64).

سيجري الكلام لاحقاً عن الصفات الأخرى الرئيسية التي يتميز بها الإنسان المتوحش. في ما يتعلق بالسير على قائمتين واللغة مثلاً سيشار إلى أن تطورهما، وتحولاتهما، وتغيراتهما، ستتنوع تبعاً للأوضاع، بعد العودة إلى الوسط الإنساني. فمهما يكن من أمر، فإن ما نودُّ أن نُعلِم القارىء به، هو أنه من المستحسن أن نُسلِّم بأن تطور هذه القدرات عند الولد واكتسابها وفقاً لصيغة معيّنة لا يتمّان بصورة آلية أو طبيعية إلى الحد الذي يتصوره البعض.

* اللامبالاة الجنسية والحياء. لقد لاحظ معظم الباحثين الذين تولَّوا دراسة الأولاد المتوحشين، لامبالاة هؤلاء بالأمور الجنسية، غياب الشهوة للجنس الآخر، حتى بعد إقامتهم لمدة طويلة في وسط إنساني. من هنا إن الشهوة الجنسية لا تبدو مرتبطة تمام الارتباط بالناحية البيولوجية عند الإنسان. (مالسون، 1964، ص. 54) (وكذلك هو الأمر بالنسبة إلى سرّيس Serrès 2002). أضف إلى ذلك أن شعور الحياء كثيراً ما ينمو تدريجياً عند بعض الأولاد المتوحشين بعد أن يكون قد سبق لهم أن عاشوا عراة ورفضوا ارتداء أي لباس.

* الإحساس والإدراك الحسي. إن ما تجدر الاشارة اليه في هذا المجال هو نفاذ البصر المتزايد في الظلمة بالنسبة إلى إمكانات بصر إنسان سويّ، تقابل ذلك صعوبة في الرؤية في الضوء الوهاج. أضف إلى ذلك حاسة سمعية مرهفة وشم يلتقط الروائح الخفية وانعدام الحس الحراري وبصورة خاصة، بالحار البارد. كما تجدر الإشارة أيضاً إلى تذوّقه اللحمَ النيء: الأمعاء، الجذور والأعشاب، إلخ. قصارى الكلام، بإمكاننا أن نقول إن الأوساط التي تنمو فيها الحياة الإنسانية من شأنها أن تضعف رهافة بعض حواسنا بسبب التقدم التكنولوجي في أبعد احتمال، إلاّ أنها تنمي حواسَّ أخرى.

* الانفعالات وصورة الذات. بصورة عامة الانفعالات الحادة والغامضة التحديد كنفاد الصبر والغضب تبدو وكأنها الوحيدة التي تحتل مكانها في نفوس الأولاد المتوحشين. «من هنا يقتضي التسليم بأن البشر ليسوا بشراً خارج البيئة الاجتماعية لأن ما نعتبره من خصوصيات [طبيعتهم] كالضحك والابتسام لا يضيء إطلاقاً وجه الأولاد المنعزلين» (مالسون، 1964، ص. 55) ختاماً ينبغي التذكير بأن بعضهم يعجز عن معرفة صورته في المرآة.

ب ـ الطبيعة الإنسانية

اللامبالاة المتأججة

«في تقدُّمه، التطور يفرّق؛ أن نفي التنوع بمحو الحدود يبدو وكأنه تقهقر. في تقدُّمه، يضاعف الألوان وتدرجاتها، وفي تقهقره يبدو وكأنه يصفرُّ وينتج مرشحاً للتأجج [...] أجل، اكتشفنا «كيف» هل يصح لنا أن نعرف أن هذا التأجج يمزج ويحتوي بالقوة جميع الألوان. بمجرد أنه فقد العديد من خصائصه: توحد عناصره أو طاقاته الفعلية أصبح الإنساني اللاشيء والعاجز، كلّي العناصر المتوحدة، كلّي القدرة شاملاً ولا متناهياً. هذا الافتقار جعله غير قابلٍ للتكيف مع أية حيلة محلية ذكية ودقيقة ولم يضع له لا حدّاً ولا تحديداً».

المرجع: سيرس م.، serres M. المتأجج 2003، ص. 66 ـ 67.

حتى إذا كان للبيئة وللمجموعة فعلها في عالم الحيوان، «فالسلوك الحيواني يظل في مطلق الأحوال مرتبطاً بشيءٍ ما كأنه الطبيعة» (مالسون 1964، ص. 80) في حين أن الكائنات البشرية تبدو بصورة جلية. غير مزوَّدة كفاية بقدرات محددة. بين الاثنين: البشر والحيوانات، هنالك إذن أكثر من طبيعة واحدة تتمتع كل واحدة منها بدرجات متنوعة من الحتمية؛ يؤكد ذلك مَثَلُ الأولاد المتوحشين الذي يشير إلى أن الكائنات البشرية لا تخضع إلّا جزئياً لجبرية الطبيعة؛ وذلك ما يؤكده ميشال سرّيس (M. Serres) بقوله: «إن التطور الذي يزيل، في مجرى تقدمه، برمجة الجنس البشري يزيل بالفعل ذاته ما يتمتع به من خصوصية وتخصص» (راجع أيضاً مورين (Morin) ، 1973). إن ما تجدر الإشارة إليه في هذا المجال، هو، أن غياب الأسباب الموجبة الخاصة يشكل مرادفاً لوجود احتمالات لا حدود لها، باعتبار أن وجوداً منفتحاً، خلّاقاً ومنظماً بطبيعة مكتسبة ، سيحل محلَّ حياة مغلقة على ذاتها تخضع لطبيعة معيّنة تتولى تنظيمها». (مالسون، 1964، ص. 8). من هنا إن استمرار «الطبيعة الإنسانية لن يتحقق إلّا في إطار تاريخي وثقافي بإمكانه أن يثيرها وينشطها ويصوغها. خارجاً عن هذا الاطار التاريخي والثقافي ينتهي بالإنسان عملياً إلى ألّا يكون «شيئاً» لا إنساناً ولا حيواناً. وقد أوضح لوسيان مالسون وجهة النظر هذه بقوله: «الإنسان، بما هو إنسان، ليس قبل التربية سوى مجرد احتمال حتى أقل من أمل». (ص. 99).

السؤال عن الأهمية الفعلية للحتميات الوراثية أو «الطبيعة الكامنة داخل الجسم أو عن دور البيئة والثقافة الفاعلتين من خارج المركّب الحي سيظل مطروحاً على صعيد التنمية الإنسانية. (راجع المقدمة). أما أكثر الأجوبة تواتراً فهي تتجه نحو الاعتراف بتفاعل متبادل بين مصدري التأثير. غير أن ما يذهب إليه الباحثون الفطريون والتجريبيون والبنائيون إلخ. هو أن تأثير هذين المصدرين يبقى خاضعاً لتغيرات بالغة الأهمية. يؤكد ذلك ما ورد في المقدمة التي استهل

بها مالسون مؤلَّفه (1964) الذي ورد ذكره سابقاً: الفكرة المسلَّم بها بصورة نهائية هي أنه ليس للإنسان طبيعة له ـ أو بالأحرى بل هو ـ تاريخ» (ص 7) مما يعني أننا نصير إنسانيين. فهل من الأكيد أن العالم كله يسلم بهذه النظرية؟

في توطئة مؤلَّفهما الذي يحمل عنوان نُولد إنسانيين (Naître humain) يعتبر جاك مهلر (J. Mehler) وايمانويل ديبو (1990) (E. Dupoux)، أن «العلم المعرفي»، على الأقل كما نراه نحن، يهدف بالضبط من خلال الدراسة الاختبارية والشكلية إلى تحديد الخصائص النفسية التي اذا ما تجاوزنا الفروقات الثقافية والفردية، تكون مشتركة بين جميع الكائنات البشرية (ص. 8 ـ 9) في نظر هذين الباحثين أن العلم المعرفي الحديث المرتكز على أسس تجريبية متينة بإمكانه أن يصبح علم الطبيعة الإنسانية الجديرة بهذا الاسم باعتبار أنه يهدف إلى دراسة السلوك البيولوجية المنشأ وبالأخص العوامل التي هي في أساس مؤهلات الراشد الذهنية. أفلا نلاحظ أن التفسيرات التي أعطاها جاك مهلر وإيمانويل ديبو تبدو مختلفة اختلافاً جذرياً عن التعليل الذي أعطاه لوسيان مالسون في تحليله للوقائع ذاتها؟

الفطرانية L'innéisme. . . الإنسان كائن طبيعي جداً

"الطفل [. . .] يمشي عندما يجب أن يمشي، ويحكي عندما يجب أن يحكي، كما لو أن ثمة "ساعة بيولوجية" تحدد في أي وقت تظهر هذه القدرات. بالطبع، تلعب البيئة دوراً نشطاً لا بد منه: تستطيع أن تُنظم وتطلق وتفرز هذه الأوالية الموجودة مسبقاً أو تلك. ولكن الوسط، لا يستطيع في أي من الحالات، أن يعدل ما كان محدداً من قبل البرنامج التكويني للجسم. فالطفل يكتسب عملياً بعض القدرات دون أية صعوبة، مثل اللغة والمشي ولكنه لن يصبح بمقدوره أبداً أن يطير مثل عصفور أو أن يحدد اتجاهه في الظلام مثل الخفاش. بالطبع، في ظروف الحرمان

الشديد، تظهر صعوبات على صعيد اللغة، مثل الشجرة المحرومة من التربة والتي لا تنمو. ولكن، في ظروف طبيعية، الشجرة تنمو، ولا يمكن أن يؤدي تكوين التربة إلى أن تعطي موزاً وليس جوز هندي».

Source: Mehler J. et Dupoux E., *Naître humains*, 1990, p.57.

أهمية سياقات التطور

عنصر هام من أجل صياغة جواب على السؤال المطروح في عنوان الكتاب ـ هل التطور المعرفي هو ثقافي؟ ـ هو إذن أهمية السياقات التي يحصل فيها تطور كائن حي وبالأخص طفل. لكن هذه السياقات، التي يعترف بها أنها متنوعة جداً، يجب أن تؤخذ بتفاعلها مع درجة ما من البرمجة الجينية لهذا الكائن الحي بالذات («طبيعته»). وفي موضوع ما هو مبرمج، «إن ما يسجله تحليل التشابهات بالذات، من عناصر مشتركة عند الرجال، هو بنية إمكانيات وحتى احتمالات لا تستطيع أن تصل إلى الكائن بدون نسق اجتماعي، أياً كان هذا النسق. فقبل الالتقاء بالآخر، وبالمجموعة، الإنسان ليس سوى تصورات بخفة بخار شفاف» (مالسون، 1946، ص9).

كما سبق واقترحنا عبر المثالين المذكورين في هذا الفصل، قرد طفل، نشأ «معزولاً» أو في وسط إنسان معاصر، يصرح قرداً (acculturé)، هكذا يبقى قرداً ولا يصبح أبداً إنساناً «حقاً» أو شيئاً آخر. أما الطفل الإنسان، الذي نشأ في وسط حيواني أو «منعزلاً» لا يصبح إنسان (acculturé) ولا حيواناً، لكن فقط «حيوانا (dérisoire)» (مالسون، 1964).

بالمقارنة مع أنواع الحيوانات، يتميز الكائن البشري بعيب كبير في «طعبيته» أو بـ(déprogrammation)، يعوض عنه عبر التاريخ بما نسميه «ثقافة». وحسب تعبير ادغار موران، الطبيعة الوحيدة للإنسان، هي الثقافة. وهكذا، بالنسبة لعالم الانتروبولوجيا موريس غودلييه، «بخلاف الحيوانات الاجتماعية وأبنائها الشمبنزي والـ(babouins)، لايعيش، ليس فقط في مجتمع ما وإنما ينتجون المجتمع ليعيشون» (1996، ص358).

لا يتفق جميع الناس على هذه الفرضية. ومهما كانت ماهية هذا النقاش طبيعة/ثقافة» فإن الطفل لا «يولد دفعة واحدة» إنساناً»، بشكل كامل، إنما «يصبح» كذلك تدريجياً، شرط أن يتطور بشكل صحيح تحت تأثير سياق ثقافي معين. فقد أصبح ذلك، في أيامنا هذه، وضع كل أنواع الجنس البشري عملياً. إلا أن السياقات الثقافية التي قامت والقائمة في الوقت الحاضر تبدو مختلفة ومتنوعة بشكل خاص. إلى أي حد تؤثر على التطور المعرفي للولد؟ إن طرح المقارنة التالية تهدف إلى البرهان على هذه المسألة، بالمثل الملموس، بطريقتين مختلفتين، بشكل خاص، لمواجهة وللتأكيد على هذا التطور، كلتيهما «أنتجنا» من أجل الحياة أي «وجد بشراً».

الفصل الثالث

الرجال العظام وصغار السويسريين

تبيَّن لنا في الفصل السابق أن النقاش الدائر حول «طبيعة/ ثقافة» والذي يتضمن التمييز بين «الحيوانية الإنسانية، لا يزال مفتوحاً على مصراعيه». فالطبيعة والثقافة تشكلان كلاسيكياً في نظر دومينيك لستل (Dominique Lestel) نقطتي تعارض رئيسي تستحيل إزالته». (ص. 7)، على الأخص في المجتمعات الغربية. في حين أن المؤلف يرفض هذه الثنائية معتبراً أن الحيوانات لها علاقة بالمدى الثقافي. نشير هنا إلى أن هذه الثنائية بأشكالها المختلفة تشكل خلفية هذا المُؤلف وأننا سنعود إليها تباعاً في الفصول التالية. فبإمكاننا منذ الآن أن نوضح أن ما نستهدفه هو تجاوز هذه الثنائية عن طريق دمج الطبيعة والثقافة (مورين 1990). لنترك «أصدقاءنا» الحيوانات جانباً ولنعد إلى ذواتنا نحن البشر. بالعودة إلى الاستعارة المستخدمة من قبل جاك مهلر وعمانوئيل ديبو (Emmanuel Dupoux) (1990) سيخصص الفصل الثالث الذي سبق أن أشرنا إليه، إلى تفحص بعض الشروط الطبيعية لنمو الإنسان والتي لم تعد تثير الحشرية شأن ما هو الحال بالنسبة لشروط نمو الأطفال المتوحشين التي تتيح «للشجرة» التي هي الطفل أن تنمو وتكبر. هذه الشروط «الطبيعية تتلخص، بالنسبة لكل طفل سليم البنية، بنموه في المجتمع البشري. فلنبدأ بدراسة إحدى مجتمعات بابوازي - غينيا الجديدة (أوقيانيا) (Papouasie-Nouvelle Guinée Océanie) قبل الرجوع إلى فرنسا وأوروبا. ليس من المستحيل أن نفكر بأن ثنائية جديدة داخل الجنس هذه المرة، ستظهر من جديد بين «متوحشين ومتحضرين».

I ــ الرجال العظام

1 الباروويا (Les Baruya)

من الانتصاب على القائمتين إلى سلطة الذكور

لقد كان لانتصاب الإنسان على قائمتين نتائج مرّ الباحثون عليها عامة، بشيء من التقشف. عندما انتصبت المرأة، أي عندما أصبحت ثنائية القدمين وبصورة أكثر تفاخرية من لوسي (Lucy) رجل استراليا، أخفت أعضاءها التناسلية التي انتقلت إلى ما بين فخذيها بفعل انتصابها. العضو التناسلي هو إذن محتجب عند المرأة. ليس العضو التناسلي فقط بل الإباضة. بالنسبة إلى أنثى القرد بما في ذلك بونوبو وشامبنزي، الجزء الوحيد المرئي وسط الوبر هو الأعضاء التناسلية. في حين أن الأمر هو خلاف ذلك عند المرأة، علماً بأن الجزء الوحيد الأشْعَر عند المرأة هو الجزء الأمرد عند القِردة، وما تبقى هو أمرد عند المرأة. عند الزوجين البشريين هنالك إذن واحد من الاثنين مزودٌ بما يُشبع رغبات الآخر. الحياة في المجتمع تستلزم حتماً فرض نظام يصبح بإمكان أي كان، في غيابه، أن يمارس الزنى مع من يحلو له، فالجنس، والحالةُ هذه، هو أحد مصادر نمو الثقافة. فمن واجب الرجل والمرأة أن يعدِّلا حدة رغباتهما، وذلك ما هو في أساس ولادة محظور ارتكاب المحرَّمات كما في أساس المحرَّمات الاجتماعية التي مردّها الفعلي هو الجنس من ناحية ومن ناحية ثانية السلطة الفادحة التوحش التي تجعل السفّاح يتلذذ بإراقة دماء الآخرين في حين أن من يريق دماءه هي المرأة، هذه السلطة التي قلّما يأخذها الباحثون بالاعتبار على الرغم من انتشارها في كافة المجتمعات. كل ذلك يندرج في إطار النزعات الجنسية. فإذا قلنا إنّ الرغبة الجنسية هي في أساس هذا الوضع الخارق الذي يعيشه الإنسان بين الثدييات فقولنا يستأهل أن يقال.

المرجع: فنسان ــ ج. د ــ الإنسان المثيوب لسان حال العالم (2003 ص ــ 23 إلى 25)

أ ـ التنظيم الاجتماعي

يشكل المُؤَلَّف الذي نشره موريس غودوليه (1996) (Maurice Godelier) تحت عنوان إنتاج الرجال العظام . دراسة أنتروبولوجية عن السلطة في مجتمع خالٍ من الطبقات الاجتماعية «وبصورة أولية عن سلطة جنس على جنس آخر، جنس الرجال في قبيلة باروبا (Baruya) التي تقطن في أعالي جبال غينيا الجديدة، هذه الجزيرة المترامية الأطراف والواقعة في شمال إستراليا والتي يعرفها الفرنسيون باسم بابوازي (Papouasie) (ص. 9). في نظر المؤلِّف أن أفراد هذه القبيلة لم يتسنَّ لهم أن يروا أناساً من العرق الأبيض حتى سنة 1951 على الرغم من أنهم كانوا قد بدأوا يستخدمون الفؤوس الفولاذية المصنوعة بأيدي البيض منذ ما يقارب العشر سنوات. أما كيف حصل أهل هذه القبيلة على هذه الفؤوس دون أن يعرفوا صانعيها فذلك ما يفسره المؤلف بواقع أن قبيلة باروبا حصلت على هذه الفؤوس من بعض القبائل التي كانت تعطيها إياها مقابل الملح الذي كانت تأخذه منها. استمرت قبيلة باروبا تحكم ذاتها حتى 1960، السنة التي بدأت فيها تتحضر وتستقر على يد الأستراليين. الحروب القبلية كانت متواترة. «سنة 1965 أُعلن أن المنطقة أصبحت مفتوحة أمام البيض» (ص. 19). سنة 1975 أصبحت بابوازي ـ غينيا ـ الجديدة مستقلة. وبعد أن استُعْمِرت 15 سنة أصبح أهل باروبا دون أن يطالبوا بذلك، مواطني أمةٍ [...] عضوٍ في هيئة الأمم (ONU) (ص. 361).

قبل احتكاكه بالبيض للمرة الأولى كان مجتمع باروبا يخضع لنظام «دون طبقة حاكمة ودون دولة. غير أن ذلك لا يعني دون لا مساواة بين أفراد فئة من المجتمع، أعني الرجال الذين كانوا يديرون الفئة الأخرى، أي النساء». (غودوليه 1996، ص 100). التحليل الانتروبولوجي المقترح من قبل المؤلف، وهو ثمرة عدة مهمات أجريت محلياً ابتداءً من سنة 1967، «يشكل تصوراً عما كانت عليه العلاقات بين الرجال والنساء قبل خضوع باروبا لسلطة البيض». (ص. 251). الطابع الرئيسي الذي كان يميز هذه العلاقة هو هيمنة الرجال على

النساء. فما أراد المؤلف أن يشير إليه هو أن هذه العلاقة تشكل مثلاً من الأمثلة الكثيرة التي تؤكد أن اللامساواة بين الجنسين هي التي كانت سائدة قبل ظهور الوقائع الاجتماعية التي ولّدتها ولادة الطبقات وأنها ـ أي هذه العلاقة ـ كانت تختلف في طبيعتها عن هذه الوقائع. تجدر الإشارة إلى أن رجال باروبا الذين كانوا يهيمنون على النساء لم يكونوا متساوين في ما بينهم، لأن الكثيرين منهم كانوا يصبحون «عظماء بفعل كسبهم بعض الامكانات الخاصة الموروثة أم المستأهلة؛ في حين أن الأُخرين الذين لم يصبحوا «عظماء كانوا يُنعتون «بالبطاطا الحلوة». إن ما أراد موريس غودوليه أن يشير إليه، هو أن ولادة «العظماء» هي نتيجة حتمية لهيمنة الذكور في التركيبة المجتمعية في قبيلة باروبا قبل مرحلة الاستعمار. فقبيلة باروبا عرفت نوعين من الطبقية الاجتماعية: طبقية بين الرجال والنساء وطبقية بين الرجال أنفسهم.

التنظيم الاجتماعي في قبيلة باروبا في المرحلة التي سبقت الاستعمار

لم يكن في باروبا قبل سنة 1960 لا طبقة حاكمة ولا دولة. غير أن ذلك لا يعني أنها كانت معفاة من اللامساواة. ففئة من المجتمع، أعني الرجال، كانت تدير الأخرى، أي النساء. إن مَثل باروبا يضاف إلى الأمثلة كافة التي تدل بوضوح على أن اللامساواة بين الرجل والمرأة، والتبعية والظلم بما في ذلك استثمار المرأة، هي وقائع اجتماعية لم يولّدها ظهور الطبقات، بل أوضاع سبقت ظهور الطبقات وذات طبيعة مختلفة عما تولده الطبقات [...] تجدر الإشارة إلى أن نظام باروبا الاجتماعي لم يُخضع النساء لسلطة الرجال بهدف المساواة بين الرجال. فالظروف التي أتاحت للرجال أن يهيمنوا على النساء هي نفسها التي حملت الرجال على أن يتمايزوا في ما بينهم. فمنهم من استغل امكاناته الخارقة للقيام بنشاطات ترضي رغبات المجموع في إطار الحرب أو الزراعة مثلاً، ومنهم صاروا «عظماء» بفضل كفايتهم التي مكّنتهم من إشغال وظائف تعود بالنفع على الجميع. علماً بأن

الفوز بهذه الوظائف لم يكن متاحاً إلّا لذوي المواهب (عبادة القوى الخفية) أو للذين يرثون الحق المطلق بتوليها (إنجاز الإعداد اللازم لخدمة بعض الطقوس). بالطبع هنالك فارق بين أن يصبح الإنسان «عظيماً» عن طريق وراثة وظيفة ترفع شأنه كما رفعت شأن أسلافه أو بفضل أهمية انجازاته الشخصية. هذا الشأن الذي ليس بإمكان أي إنسانٌ أن يرثه.

المرجع: غودوليه م، خلف «الرجال العظام» (1966. ص. 10 ـ و11).

ب ـ حقول الاختبار

الحقل الأول الذي يميز رجال باروبا الواحد منهم عن الآخر هو حقل الاختبار الذي يتضمن إنجاز طقوس الإعداد. في الواقع إن المسؤولين عن طقوس الإعداد الذكورية يرثون هذه الوظيفة عن أسلافهم الذين قد ورثوها بدورهم كما ورثوا الأشياء المقدسة والآيات السحرية مباشرة من الشمس أو القمر. هنالك أيضاً ثلاثة حقول تتيح هذا التمايز بين الرجال: الاختبارات «المستأهلة» كالحرب وعبادة القوى الخفية واصطياد نعامة أستراليا. هذه الوظائف الأربع تعتبر أساسية لحياة باروبا الاجتماعية وذلك ما يقرر اختيار الذين يجيدون هذه الأعمال أثناء مراحل الإعداد. من المفيد أن نضيف إلى هذه الحقول حقلاً خامساً لا يشكل موضوع أي طقس من الطقوس أثناء الإعداد: «إنتاج الملح» كوسيلة تبادل تتيح لقبيلة باروبا الحصول على الأدوات والأسلحة والمواد الغذائية والحلى التي تفتقر أرضهم إلى المواد الأولية التي تتيح صنعها». (غودوليه 1996 ص 132، و133).

وضع باروبا الاجتماعي في المرحلة التي سبقت استعمارها هو أكثر تعقيداً مما جاء في هذا العرض السريع. من هنا إننا نُحيل القارىء الراغب في الاستزادة إلى المُؤلَّف المشوّق لموريس غودليه. نشير، على سبيل المثل، إلى أن المرأة في قبيلة باروبا بإمكانها أن تكون «عظيمة» ليس بالنسبة إلى غيرها من

النساء، بل بالنسبة إلى رجال البطاطا الحلوة على الأخص في مجال «عبادة القوى الخفية» علماً بأنها لن تصبح أعظم من «الرجال العظام». إن ما أوجب إدراج هذا العرض المقتضب لمجتمع باروريا في هذا المُؤلَّف هو أن المُؤلِّف يعطي فكرة متلازمة مع الموضوع الذي يعالجه عن نموذج لنموّ الأطفال جرى تصوره في مراحل مختلفة.

2 ـ مراحل الحياة

إنطلاقاً من منظور باروريا يبدو أنّ من الممكن أن نؤكد أن الأوجه الاقتصادية والسياسية والرمزية للسلطة الذكورية وللتبعية النسائية تجد تفسيرها في الرغبة الجنسية قبل أي عامل آخر، وبالمركز الذي يحتله كل واحد من الجنسين في عملية التوالد». (غودوليه، 1996 ص 12). الجهاز الاجتماعي الذي يُشرِّع الحقوق والواجبات اللامتساوية لكل واحد من الجنسين أو أيضاً تبعاً لما قاله المؤلِّف «الآلة التي تولِّد هيمنة البعض وموافقة البعض الآخر» (ص. 60) تكمن في نظام إعداد الذكور والإناث. هذا الإعداد يحدد بعض مراحل نموّ أطفال باروريا طبقاً لدورة مختلفة لكل واحد من الجنسين. فكل مرحلة تحمل اسماً وتُكسِبُ وضعاً خاصاً. من هنا إن مراحل الإعداد تندرج في نموذج للحياة بأكملها.

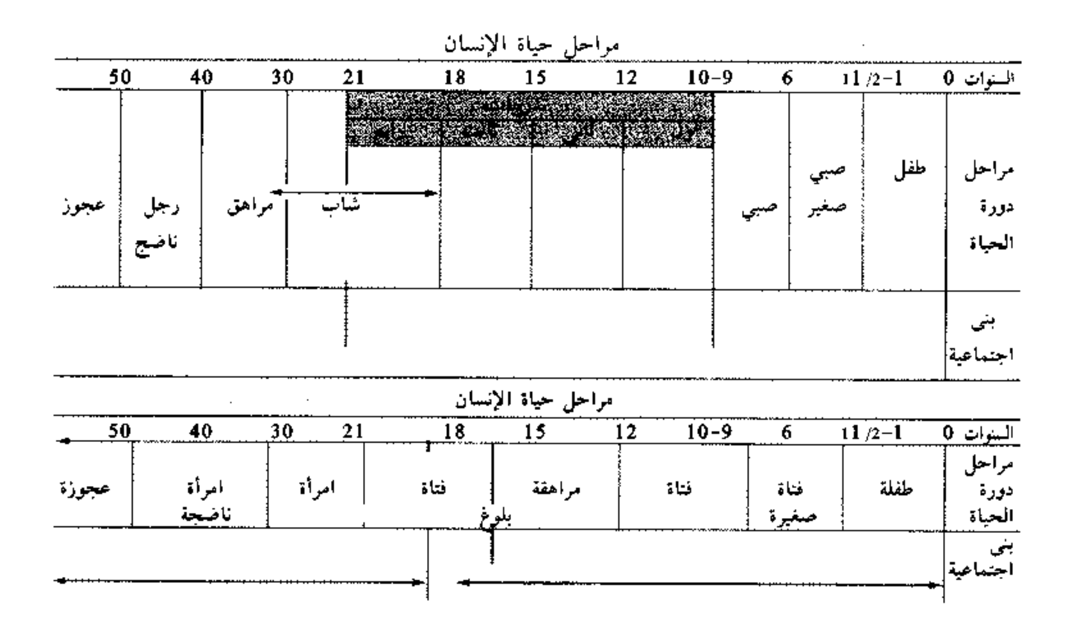
أ ـ الصِّبية

حتى التاسعة من عمره يعيش الصبي في قبيلة باروريا في عالم أنثوي. عند الولادة هو طفل بوارانييه (bwaranié) وجهه محجوب عن أبيه ولا يحمل أي اسم، لأن تسمية الأطفال لا تحصل إلاّ في الشهر الثاني عشر والخامس عشر من العمر أي بعد أن يكون الطفل قد برهن على أنه قابل للحياة بفعل أنه أصبح يمشي، وأن أسنانه قد نبتت. علماً بأنه يستمر في حمل هذا الاسم حتى المرحلة

التي يبدأ فيها بإعداد نفسه. عندها تقدّم سلالة الأب الهدايا إلى سلالة الأم ويصبح المولود «كيماليه» (Keimalé) أي صبياً، ثم كيمالننجه (Keimalénangé) أي صبياً كبيراً بعد السادسة أو السابعة من عمره» (غودوليه، 1996 ص. 61)، في العالم الأنثوي يلبس الصبي الصغير تنورة تشبه تنانير البنات الصغيرات ويلعب غالباً مع أخواته وبنات عمه وجاراته. «إنطلاقاً من السادسة والسابعة من عمرهم ينزع الصبيان إلى إنشاء زُمَرٍ مستقلة وإلى اللعب في الغابات بأقواس نشّاب مصغرة [...] عندها يرتسم الانفصال بين الجنسين». (ص، 63). «ثم يأتي، في إحدى الأمسيات وعند بلوغ الصبي التاسعة من عمره، رجل يبحث عن الصبي ويحجزه في بيته مع من هم من عمره من الصِّبية. لقد أتت الساعة التي ينبغي عندها فصل الذكور عن العالم الانثوي. هذا الرجل هو مُعلم «احتفالات الإعداد الأولى» (غودليه، 1996 ص. 63) تستمر الاحتفالات شهراً كاملاً وتخصص لثقب أنوف الصِّبية الذين يصبحون يفومبواييه (yiveumbwayé) وينصرفون للعيش من الآن وصاعداً في منزل الرجال، هذا العالم الذكوري المشيّد على قمة القرية دون أن يتخلوا عن اللباس الأنثوي أي عن التنورة أو الأزرة التي لا تستر مؤخراتهم بغية إثارة الخجل. في الثانية عشرة من عمرهم وبعد إنجاز عددٍ من الطقوس يصبح الـ يفومبواييه (yiveumbwayé) كويتنيه (Kawetnié) ويرتدون الألبسة الذكورية. في السنة الخامسة عشرة من عمرهم، وبعد قيامهم بتأدية الطقوس لمدة خسمة أسابيع يصيح الـ كويتنيه (Kawetnié) تشوانييه (tchouwanié) ينتهي بهم الأمر إلى أن يصبحوا كالافيه (Kalavé) بعد أن يكون أهلهم قد وجدوا لهم العروس المناسبة. «في أحد الأيام قال والد لابنه (kalavé) الشاب عليك أن تجمع ما يلزم من المواد لبناء بيت؛ ففهم الولد أنه سيتزوج عما قريب» (ص. 69، 70).

تجدر الإشارة مجدداً إلى أن عرض مراحل حياة صبيٍ كما قمنا به في هذا المؤلَّف هو جدّ مُختصر بالنسبة إلى الوصف الذي أعطاه موريس غودوليه (رسم

3 الصفحة التالية) ـ فبالنسبة إلى دورة التدرب الذكورية فخروج من مرحلة يشكل فترة انتقال يخالطها احتفالات مختلفة. أما الدخول في المرحلة التالية فإنها تتم في أعقاب هذه الطقوس المتنوعة. ما تجدر الإشارة إليه هو أن غاية التدريبات الذكورية تنحصر في فصل الصبيان عن عالم الاناث بهدف تركيز سلطة الرجال على النساء بصورة تدريجية.



رسم 3 ـ مراحل حياة رجل وامرأة باروبا (غودوليه 1996)

نموذج نموّ صبية باروبا

تسمّى احتفالات فصل الصبيان عن عالم النساء موكا (Mouka) أي (الخضوع لجميع أشكال التجارب). كذلك يطلق هذا الاسم على المتدربين الجدد) الذين يصبحون بعد فترة من الفترات يفومبوايه (Yiveumbwayé) (من (yiveutta) (مشلح لحاء شجرة ـ الذين يستترون وراء مشلح لحاء الشجرة)

خلال السنوات التي تشكل المرحلة الأولى من تدريبهم. بعد حفلات يجري خلالها ثقبُ أنوفهم بقطعة خشب سوداء وصلبة ـ (باليتا Palitta). يصبحون (palittamounié) وينتقلون إلى المرحلة الثانية (kawetnié). أثناء هذا الانتقال يتخلون عن ثيابهم التي لا تزال نصف نسائية ويرتدون ثياباً ذكورية. في الخامسة عشرة من عمرهم يدخلون المرحلة الثالثة في جو من الاحتفالات الانتقالية حيث يصبحون (pongwanié) واللفظة متحدرة من اسم ريشة سوداء من ريش عصفور الفردوس ومن واقع أن هذه الريشة تُشكُّ في شعرهم. عندها يعصبون جبينهم برموز السلطة الذكورية: وهي كناية عن منقار (calao) منصبٌ على دائرة من الأسل منفتحة ومتضمنة نابي خنزير. قبل تركيز مناقير الـ (calao) على جبين الـ (pongwaniés) يمررها رجل مسنٌّ متين البنية ويكون عادة من قدامى المحاربين بين فخذي كل واحد من الشبان مسلطاً رؤوسها باتجاه البطون. عندها يعلنون للشبان أن المنقار هو صورة قضيب الرجل المنصَّب فوق مهبل المرأة المسنّ. عند انتهاء الاحتفال يصبحون متدربين من الدرجة الثالثة التي ترمز إليها دائرة الأسل التي تمثل فرج المرأة. عندما تقطع الخطيبة مرحلة الحيض الأولى وتكون هي وخطيبها قد مرّا باحتفال «التسنجيتنيا (tsangitnia) (مضغ الملح؛ وهو احتفال تدرُّب جماعي بالنسبة إلى الخطيبة وتدرب فردي بالنسبة إلى الخطيب) يَعبُر «التشوانيه» أي الخطيب والخطيبة باتجاه المرحلة الأخيرة عبر احتفالات تجعل منهما «كالافه» (des Kalavé) بفعل أن رأسيهما يزينان بالريشة التي يزدان بها جميع الرجال المتزوجين. في هذه الحال يصبح الشاب «مونجينيه» (mungimié). أما تدريبه فيتتابع بصورة إفرادية كلما أنجب ولداً [...]».

المرجع: غودليه، م، إنتاج الرجال العظام (1996 ص. 139)

ب ـ البنات

في ما يتعلق ببنات باروبا فإنهن يُعتبرن عند ولادتهن أطفالاً بوارانياك (bwaraniac) وتكون وجوههنّ محجوبة عن الأب (رسم 3). من الثانية عشرة شهراً من أعمارهنّ حتى الخامسة عشرة منه يُصبحن فتيات صغيرات (تاياك (tayac) ومن الثامنة إلى العاشرة من أعمارهن (تاياك ـ نانغاك) tayac Naangac). بصورة أساسية تعيش الفتيات مع أمَّهاتهن في العالم النسائي:

يصطحبهن ويساعدهن في أشغالهن اليومية. عند اقتراب مرحلة المراهقة يقوم رجل، وغالباً ما يكون الخال، بثقب أنوفهن ولكن دون أي احتفال. ما إن تطل مرحلة الحيض حتى تُنبىء الفتاة أُمَّها بذلك وتنتقل إلى أسفل القرية لتلتحق بأشباهها في المكان المخصص للنساء، حيث تتبعها أمها وأخواتها اللواتي يَكْبرنها في العمر وبنات عمومها وأخواتها ليبنين لها كوخاً من أغصان الشجر والعشب. في هذا الكوخ تبقى الفتاة زهاء أسبوع دون أن تتناول مأكلاً أو مشرباً». (غودليه، 1996، ص. 74). في هذه الأثناء يتم اختيار الزوج في احتفال تدرُّب حاشد.

يبدو مثل باروبا المتعلق بنموّ الأطفال، كما يصفه موريس غودليه، مرتكزاً على إنشاء علاقات اجتماعية وسلطوية تعزز بصورة خاصة سلطة الرجل على المرأة. وذلك ما يتجلى «بفارق الطاقة التي يصرفها المجتمع لإعداد امرأة ورجل صالحين للزواج. لفصل صبيٍ عن أمه وعزله عن العالم الأنثوي وإعداده بصورة تمكنه من مجابهة النساء مجدداً. أثناء الزواج، يقتضي الانقطاع عن ممارسة الجنس لمدة عشر سنوات يتخللها أربع حفلات كبيرة متباعدة لعدة سنوات الواحدة عن الأخرى على أن تستمر الأولى «موكا Mouka» والثالثة «بونغوانيه pangwanié» مدة تتجاوز الخمسة أسابيع؛ في حين أن تحويل المراهِقة إلى شابة قابلة للزواج وإنجاب الأولاد، فإنه يتم بأقل من خمسة عشر يوماً». (غودليه، 1996 ص. 84). هذا التقليد النموذجي يختلف اختلافاً كلياً عن كافة النماذج الأوروبية أو الغربية التي لا تُميز بين البنات والصبيان بهذا الشكل البالغ الأهمية، بل تنشط خلافاً لذلك، في مكافحة هذا التمييز. فنموذج باروبا كان موضع انتقاد حادّ لأسباب عديدة غير تلك التي أوردناها: (فصل البنات والصبيان، التشويه الجسدي، اللواط أثناء الإقامة في بيت الرجال، الخ).

هل المقصود بهذا الانتقاد هو ما وصفه جاك مهلر وعمانوئيل ديبو بأنه الشروط الطبيعية للنمو؟ الجواب «نعم» إذا قارنّا ذلك بالظروف التي ينمو في

ظلها الأولاد المتوحشون الذين أتينا على ذكرهم في الفصل السابق. أما ومن المحتمل ألا يقبل قارىء هذه الأسطر بهذا الطراز من التربية، لا لنفسه ولا لأولاده وأن يفضل طرازاً آخر، فالجواب في هذه الحال «لا». من هنا إننا سنعود في الفصل التالي إلى دراسة موضوع المفاضلة بين نسق ثقافي ونسق آخر بصورة أكثر تفصيلاً لأن المشكلة هي في غاية الأهمية والدقة. في مطلق الأحوال لقد فرض المرسَلون البروتستنت على باروويا نموذجاً تربوياً يُعتبر أفضل من النموذج المعمول به.

تأثير المرسَلين البروتستنت

ابتداءً من العام 1964 أخذ المرسَلون اللوثريون يفتحون المدارس ويدربون التلامذة على قراءة الكتاب المقدس باللغة الإنكليزية المستخدمة في التجارة وعلى الكتابة وعلم الحساب. وقد شجعت الإدارة الاستعمارية الأوسترالية هذه البادرة لأنه لم يكن في نيتها ولا في مقدورها أن تؤسس مدرسة رسمية في «ونونارا Wonenara». من هنا إن شيئاً ما أخذ يتحرك في « باروويا »: عائلات كثيرة أرسلت أولادها الذكور إلى مدرسة المرسَلين وللمرة الأولى، أخذت تعمل في الوسط الاجتماعي مؤسسة تختلف عن «بيت الرجال» وتخالف في تعاليمها نظم التدريب المعتمدة في «باروويا» مما أدى إلى تبدُّل الذهنية الاجتماعية لدى المراهقين؛ علماً بأن هذه المؤسسة كانت تصدم المجتمع الذي تعمل على تربيته وتناقض، من نواحٍ ثلاث، المفاهيم السائدة في «باروويا»: الناحية الأولى، هي أن أولاد جميع قبائل منطقة Wonenara، أعداء أم أصدقاء قبيلة «باروويا» كانوا يجلسون جنباً إلى جنب على مقاعد المدرسة. الناحية الثانية، هي أن عدداً كبيراً من البنات الصغيرات سواء كنَّ من قبيلة «باروويا» أم من غيرها أخذ يرتاد المدرسة؛ أضف إلى ذلك أن الامتياز الذي كان يخول بعض الرجال الإقبال على العلم أصبح مهدداً إلى حدٍّ ما. الناحية الثالثة والأخيرة هي أن التعليم الذي كان يبغي بصورة رئيسية التبشير بالإنجيل كان لا بدَّ له من أن يُلقَّن بصورة عنفية ومُذلّة للعادات

والتقاليد» الوثنية التي كانت تتبناها المجتمعات المحلية [...]. فالمرسَلون اللوثريون منعوا التلامذة من المشاركة في حفلات التدريب، ومن ارتداء اللباس المألوف في «بارويا» ومن الخضوع لعملية ثقب الأنف، دون أن يترددوا في جعل عبادة القوى الخفية والسحر من أعمال الشيطان [...]»

المرجع: غودليه م؛ إنتاج الرجال العظام (1996، ص. 304 ـ 305)

II ـ صغار السويسريين

نموذج التنمية «المسيحي» الذي فرضه المرسلون البروتستنت على « بارويا » مقابل نموذجهم الخاص الموصوف «بالوثني» هو ما يمكن تسميته «بنموذج التنمية الغربي» ولمزيد من الدقة نفضل أن تستخدم هذه التسمية في صيغة الجمع. لأن هنالك في الواقع، كما سنلمّح إلى ذلك في هذا الفصل حتى وفي نهاية هذا المُؤلَّف، عدة نماذج غربية للتنمية. لن نتوقف هنا عند النماذج المقترحة من قبل الهيئات الدينية، بل من أهل العلم وبصورة خاصة علماء النفس؛ وسنختار من مجموعة المؤلَّفات التي تعالج هذا الموضوع، مؤلَّف جاكلين بيدو، (Jacqueline Bideaud)، أوليفيه هوده (Olivier Houdé) وجان لويس بدينيلّي (Jean-Louis Pedinielli) 1993)، الذي نشرت تحت عنوان الإنسان في طور النموّ والذي أشار المؤلفون في مقدمته إلى أن بحثهم يتناول «نموّ الكائن الإنساني» أي التغيرات التي تطرأ عليه منذ ولادته حتى شيخوخته في مجالات «المعرفة والشعورية والتأقلم الاجتماعي» (ص. 4). من هنا بوسعنا منذ الآن أن نوضح بأن حقول الاختبار التي اختيرت لدراسة هذه النماذج تختلف عن الحقول التي جرى فيها اختيار نموذج «بارويا»: الحرب، عبادة القوى الخفية وصيد النعامة الأسترالية: وذلك ما يدل على أن هذه الحقول لا ولم تسترع اهتمام علماء النفس العاملين في مجال التنمية. فما من أحد تَسنّى له أن يقع على رائزٍ يقيِّم الطاقة اللازمة لاصطياد النعامة الأوسترالية.

1 ـ مراحل النموّ

في رأي جاكلين بيدو وأوليفيه هوده وجان لويس بدينيلّي (Pedinielli) أن جذور سيكولوجية التنمية والنماذج التي تقترحها يكمن في تطور وتبدُّل «النظر» إلى الطفولة عبر التاريخ. من هنا «إذا كان علم النفس المتعلق بالتنمية يدرس الولد في نوعيته، فإنه يدرسه أيضاً وفي الوقت ذاته، في ضوء غائية مطابقة غالباً لمفهوم الإنسان الذي هو المنظِّر والباحث في ثقافة معيّنة» (ص. 21) جان بياجه هو أحد المنظِّرين المشهورين في علم النفس المتعلق بتنمية المعرفة. لكونه سويسرياً وليس من قبيلة «باروبا» فمن الجائز أن نفكر في أن نموذج التنمية الذي يتصوره يعكس صورة نموذج «صغار السويسريين». في المؤلَّف الذي أصدروه سنة 1993، يعرض المؤلِّفون: جاكلين بيدو وأوليفيه هوده وجان لويس بدينيلّي، النظريات المعروفة بالكلاسيكية وبعض أوجه تطوراتها الحالية، علماً بأن أسس هذه النظريات قد وضعها الآباء الأربعة المؤسسون لعلم النفس المتعلق بالتنمية وهم: جان بياجه (1896 ـ 1980)[1]، سيغموند فرويد (1856

---

(1) جان بياجه 1896 ـ 1980.
ولد جان بياجه في نوشاتل (Neuchatel) سويسرا بتاريخ 9 آب 1896. هو أستاذ في علم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ والفلسفة. توفي في جنيف (Genève) سويسرا في 16 أيلول 1980. يعتبر جان بياجه واحداً من مؤسسي علم النفس المتعلق بالتنمية المعرفية على الرغم من أنه كان يعتبر نفسه باحثاً في حقل العلوم. في مقتبل عمره اهتم «بالطبيعة»، وقد سُمح له وكان لا يزال في الحادية عشرة من عمره بتصنيف الهياكل العظمية للطيور والأصداف في متحف التاريخ الطبيعي في مدينة نوشاتل. في السادسة عشرة من عمره نشر أول مقال له حول الحلزونيات. سنة 1918 وكان قد بلغ الثانية والعشرين من عمره دافع عن أطروحة الدكتوراه التي أعدها في مجال العلوم الطبيعية وكان موضوعها: الرخويات. إضافة إلى اهتمامه بالتطور البيولوجي اهتم أيضاً بتطور أشكال الذكاء الإنساني وباشر بتدريس علم النفس التجريبي في زوريخ ثم علم النفس والمنطق وتاريخ العلوم في باريس وذلك ما مكّنه من تصوُّر وتحديد موضوع دراسته اللاحقة: بناء نظرية عن أداة المعرفة انطلاقاً من دراسة سلسلة الأشكال التي هي في أساس تكوين المنطق من خلال تطور تصرفات الفرد. باشر عمله في السوربون في مختبر علم النفس الذي كان قد أنشأه الفرد بينيه (Alfred Binet) (1857 ـ 1911) وذلك بدارسة

ـ 1939)[2]، هنري والّون (Wallon) (1879-1962)[3] وليف فيغوتسكي (Lev

---

= مستويات نموّ منطق الصفوف عند الولد. في هذا الإطار تيسر له أن يصوغ نهج أبحاثه السريرية المُعدة للكشف عن الفكر المنطقي عند الولد. عند الانتهاء من عمله، عاد إلى جنيف ليعمل في معهد جان جاك روسو. الأولاد الثلاثة الذين رُزقهم من زواجه أتاحوا له أن يقوم بملاحظات يومية شكلت مادة مؤلفاته الرئيسية. وها هو يدرِّس علم النفس المسمى «وراثي» في نيو شاتِل (Nechatel) ولوزان (Lausanne) وجنيف (1929) لينتقل بعد ذلك إلى باريس حيث شغل منبر علم النفس في السوربون من (1952 ـ 1963) بدأ بياجه أبحاثه قبل سنة 1940 وقد عاونه في مهمته عدد من الباحثين الذين نالوا ما ناله هو من الشهرة: فنه بانغ (Vinh Bang) ، بيار غرِكو (Pierre Greco) جان بلاز غريز ((Jean-Blaise Grise)، باربل انهلدر (Barbel Inheldes) البير مورف (Albert Morf) ألينا سزمنسكا (Alina Szminska). سنة 1955 أسس في جنيف المركز الدولي للبحوث العلمية الوراثية (CIEG) كمحطة لقاء وتبادل أفكار لعلماء النفس وأساتذة المنطق وعلماء الحياة وأساتذة الرياضيات وعلماء الفيزياء والفلاسفة إلى أي بلدٍ انتموا. المؤلفات التي وضعها جان بياجه عديدة وبإمكاننا أن ننصح القارىء بالمؤلَّف الذي نشر تحت عنوان سيكولوجية الذكاء (1947 ـ 1967)، باريس، أرمان كولين (Armand Colin) لأنه يصلح كمقدمة تسهِّل استيعاب مضمون المؤلفات الأخرى كما ننصح أيضاً بمطالعة الكتاب الذي وضعه بالتعاون مع باربل انهلدر (Barbel Enhelder) وقد نشر تحت عنوان علم نفس الطفل (1966، باريس، PUF).

(2) سيغموند فرويد 1850 ـ 1939

هو طبيب نمساوي أنشأ علم النفس التحليلي. بعد أن تخصص في طب الأعصاب، اهتم بدارسة الهستيريا وصرف النظر عن مفاهيم علم النفس وطب الأمراض العقلية التقليدية معتبراً أن مصدر الاضطرابات العصبية يكمن في كبت الشهوات ذات الصلة بعقدة أوديب النفسية. في رأيه أن الشهوات المكبوتة تستقرّ في اللاوعي لتفيض متنكرة في الوعي. من هنا الأحلام والأفعال الفاشلة (actes manqués) والاضطرابات النفسية. في نهاية 1920 بدَّل نموذجه الأول (اللاوعي، ماقبل الوعي، والوعي) بالـ (أنا، الدوافع الغريزية ومافوق الأنا).

(3) هنري والّون Henri Wallon 1879 ـ 1962

طبيب ومن ثم عالم نفس فرنسي، درَّس علم نفس الطفل في السوربون وبعد ذلك في «الكوليج دي فرانس». بصفته مناهضاً للفاشية ومناصراً للعقلانية، أسس المجموعة الفرنسية للتربية الحديثة (GFEN) . مشروع اصلاح التعليم الذي وضعه بالتعاون مع بول لانجفن (Paul Langevin)، أو ما يسمى «مخطط لانجفن ـ واللون» كان في أساس إعادة النظر في النهج التربوي الفرنسي لما

(1896 Vygotski) (1934 ـ 1934)[4]. لقد شكلت نظريات هؤلاء الباحثين موضوع نقدٍ وترميم وتغيير ولم تعد تصلح لاعتمادها كما هي في الوقت الحاضر (مراجعة ترواداك Troadec ومرتينو (Martinot) ، 2003) للاطلاع على النظريات السائدة في الوقت الحاضر).

أ ـ سيغموند فرويد

يرى جيروم برونير (2000 a) أن نظرية فرويد تطرح مشكلة تحرُّر الإنسان

بعد الحرب. كذلك انتخب نائباً في الجمعية الوطنية. من مؤلفاته نذكر على الأخص: التطور النفسي عند الطفل (1941 باريس، أرمان كولين)، علماً أن نظريته المتعلقة بتطور الطفل، تتعارض واتجاهات العصر المثالية، المتمادية الذاتانية، كما والمواقف العضوانية المتمادية في اختزالها. نظر واللون إلى الطفل كوحدة متكاملة الأجزاء أي أن العوامل البيولوجية والشعورية والاجتماعية والمعرفية هي على علاقة مع «كل منتظم التركيب». ومن الواضح أن هذه النظرية المنهجية إلى حدٍّ ما تذكِّر بنظرية داروين التطورية.

(4) **ليف فيغوتسكي** 1896 ـ 1934

إنه عالم نفس روسي قُبل في معهد الطب في موسكو سنة 1913، وبما أنه لم يكن يرغب في التخصص في الطب تسجل كطالب حقوق في أحد المعاهد. إن ما كان يجتذب فيغوتسكي في الواقع هو العلوم الإنسانية: الفلسفة، والأدب هاتان المادتان اللتان لم تكن الجامعة الأمبراطورية المسكوفية تؤمِّن تدريسهما؛ الأمر الذي دفع فيغوتسكي إلى الالتحاق بجامعة شانيافسكي الشعبية لدراسة الفلسفة والتاريخ إضافة إلى الحقوق. عندما أنهى دروسه سنة 1917 كانت الثورة الروسية قداندلعت مما اضطره للرجوع إلى مدينة «غومل» مسقط رأسه والبقاء فيها حتى سنة 1924. في هذه الفترة أصيب بداء السل ودخل أحد المستشفيات المتخصصة بمعالجة هذا الداء. سنة 1924 تزوج روزا سمكهوفا ورُزق منها ابنة أسماها جيتا. في مدينة غومل أصبح أستاذاً في عدة مؤسسات تعليمية مخصصة لإعداد المعلمين ثم انتقل بعد ذلك إلى موسكو ليتولى التدريس في معهد علم النفس. توفي فيغوتسكي بتاريخ 11 حزيران/يونيو 1934 بسبب داء السل الذي كان لا يزال يعانيه وله من العمر ما يزيد قليلاً عن الـ 37 عاماً. فالسنوات العشر الممتدة من سنة 1924 حتى سنة 1934 كانت كافية لإنتاج أعمال أصيلة وجديدة لها من الأهمية العالمية ما لا يزال يبقيها حية حتى اليوم. من مؤلفاته الشهيرة (Pensée et langage (1934/1935) Paris, Editions Sociales).

من ماضيه أو من «قدره» أيضاً. من هنا هذه النظرية هي تفاؤلية لكونها تفترض أن بإمكان الإنسان أن ينعتق من ماضيه بفضل العقل. «على الإنسان بمساعدة التحليل أن يعيد بناء ذاته» (ص، 166)، ففكرة العصاب النفسي تبدو وكأنها انعكاس الماضي على الحاضر الأمر الذي يتيح فهمه ومعالجته. هذا النموذج الجديد «للمأساة الإنسانية» يُقدم «البطل» لا كإنسان يتغلب على القوى الخفية، شأن ما هو الحال في نموذج «باروبا» بل كإنسان يستطيع أن يعي ذاته. لقد تركت النظرية الفرويدية الأثر البالغ في العلوم الإنسانية وفي الأدب والمسرح، إلخ، حتى في العديد من الحقول الاجتماعية. لقد بلغ، اليوم، هذا التأثير الحدَّ الذي تَلقى عنده كل إعادة نظر في هذا المفهوم معارضة شديدة خصوصاً إذا قلصت دور الماضي وقللت من أهمية المعركة التي يجب أن تُشنَّ ضدَّه» (ص. 168).

مراحل نموّ الشعورية كما يراها فرويد

1 ـ المرحلة الشفهية، من الولادة حتى الفِطام (مرتبطة بالمصّ).
2 ـ المرحلة الشرجية، حتى نهاية السنة الأولى (مرتبطة بمراقبة الصَّارة).
3 ـ المرحلة «القضيبية» من السنتين إلى الثلاث تقريباً (مرتبطة بالاستمناء).
4 ـ المرحلة الأوديبية (تعلّق الصغير بأمه والصغيرة بأبيها).
5 ـ مرحلة الاستتار في السنّ المدرسية (انخفاض النزعة الأوديبية).
6 ـ مرحلة المراهقة (تجدد الصراع الأوديبي).

المرجع: بيدو، ج؛ هوده ه. وبدنيلّي ج. ل. Bideaud J. Houdé O. et Pedinielli J.L. 13 الإنسان المتنامي (1993 ص. 66).

ب ـ جان بياجه

نظرية جان بياجه لا تستجوب الماضي ولا تحلل دوره كما لا تهتم بسيرة الفرد لأن ما تُركز عليه هو الحاضر. «يمكن تفسير أفكار الولد في البحث عنها في صميم المنطق الضمني لنموّه دون اللجوء إلى تاريخه الماضي» (برونير، 2000 ص. 168). خلافاً لما ذهب إليه فرويد، «الحاضر هو الذي يضبط الماضي» بالقدْر الذي تتمكن فيه بُنى الفكر الجديدة من الاندماج بالبنى السابقة. فالمأساة الإنسانية في نظر جان بياجه ليست مأساة الصراع مع الماضي بل مأساة إعادة خَلق متدرج التجدد أو إعادة بناء العالم من قبل الطفل. «فثقافتنا من الآن وصاعداً ستأخذ بعين الاعتبار، في نظر جيروم برونير، هذا التفسير الذي يحترم الاكتفاء الذاتي وكرامة فكر الولد طبقاً لمنطقه الخاص ص. (169)، علماً بأن نظرية بياجه تبدو، في نظر برونير وكأنها لم تُحدث أي تبدُّل على صعيد التعليم الذي لا يزال ضرباً من النقل عوضاً عن أن يكون عملاً بنّاءً» فإذا كان التعلُّم هو الخلق أو البناء فالتعليم لا يتم بالنقل، بل بتنظيم التفكير وإثارته وبعث الفعل الخلاق.

ج ـ ليف فيغوتسكي

بالنسبة إلى ليف فيغوتسكي، وذلك ما يراه جيروم برونير، أن الفكر البشري لا يتأثر بتاريخ ماضي الإنسان، طبقاً لما ذهب إليه فرويد ولا بالضغوطات التي

مراحل النموّ المعرفي في نظر جان بياجه

1 ـ **المرحلة الحسية ـ الحركية** (sensori-Moteur) (من 0 إلى 18 شهراً). هذه المرحلة الأولى من الحياة تخص الذكاء (المدفوع إلى الحركة) قبل ظهور الكلام. في هذه المرحلة يُعد الطفل مجمل البنيات المعرفية التحتية التي ستصبح نقطة انطلاق لبناءاته الإدراكية الحسية والذهنية اللاحقة كما يُعدُّ عدداً من ردات الفعل الشعورية البسيطة التي تحدد على وجه التقريب صيغة إحساسه الشعوري المستقبلي». (بياجه إينهلدر، 1966 ص. 7).

أ ـ ارتكاسات على القصدية (من 0 إلى 8 ـ 9 أشهر).
ب ـ من القصدية إلى التصور (من 8 أو 9 أشهر حتى 18 شهراً).
2 ـ مرحلة التهيؤ وتركيز العمليات الملموسة (من 18 شهراً إلى 11 و12 سنة) تختص هذه المرحلة أولاً بذكاء ما قبل العملاني الذي يجسد مرور الفعل الحسي ـ الحركي المباشر إلى الإجراء، أي الفعل المستبطن أو المتمثل بفكرة عن طريق الفكر الرمزي ثم الذكاء العملاني الملموس. إن عبارة «ملموس» التي تنعت الفكرة توضح أن العمليات الذهنية تتناول إما الأشياء الملموسة إما الصور التي تمثلها.
أ ـ الفكر الرمزي (من 2 إلى 4 سنوات).
ب ـ الفكر ماقبل العملاني (من 4 إلى 6 أو 7 سنوات).
ج ـ الإجراءات المادية (من 7 أو 8 إلى 11 أو 12 سنة).
3 ـ مرحلة الإجراءات الشكلية أو القطعية (من 11 أو 12 إلى 14 أو 16 سنة) أن نتكلم على الفكر الشكلي أو القطعي معناه أن العمليات الذهنية بدأت تتناول الفرضيات المعروفة شفهياً أو العروض المستخلصة من الواقع. أي أن ما نتحدث عنه يشكل إلى حدٍّ ما عمليات تتناول إجراءات مرتبطة بالفكر الواقعي المادي، وذلك ما أدى إلى نعت هذه الصيغة الفكرية «بالفرضية ـ الاستنتاجية»
أ ـ ولادة الإجراءات الشكلية أو القطعية (من 11 أو 12 سنة حتى السنة 14).
ب ـ البنيات الإجرائية الشكلية أو القطعية (من السنة 14 إلى السنة 16).

المرجع: بيدو. ج.. هوده بيدينلّي: «الإنسان في طور النموّ» 1993 ص. 38.

يمارسها منطق بنيته الحالية، كما تصوَّر ذلك جان بياجه. فيغوتسكي يرى أن «الذكاء» هو القدرة على استخدام المعرفة والإجراءات المنقولة إليه ثقافياً كعناصر ترميم للفكر. (برونير 2000، ص. 169). إن نمو الفكر في نظر فيغوتسكي لا يشكل سفراً متوحداً كما ذهبت إلى ذلك النظريتان السابقتان، بل «سفراً مصحوباً» بصندوقة الأدوات الثقافية ومدعوماً بالتواصل الاجتماعي مع الآخرين. فاللغة في إطار هذا المفهوم، التي تشكل إحدى الأدوات التي تحتويها الصندوقة، تلعب دوراً مميزاً في تنمية الفكر: «إنها أداة مولِّدة وموقظة للوعي»

(ص. 171) بمعنى أنها تغيِّر الفكر بتزويده بوسائل جديدة لتفسير العالم كما تجعله، إضافة إلى ذلك، مستودع أفكارٍ جديدة حين تتجسد أفعالاً. (راجع الفصل الأول).

سيغموند فرويد، جان بياجه وليف فيغوتسكي في نظر جيروم برونير

كل واحدة من وجهات النظر التي استعرضناها تُعبر عن وضع ثقافي معيّن. ففرويد يُعبر عن «تحرريته» باعتماد استراتيجية تمكنه من الالتفاف على اللغة المصطلحة عن طريق «حرية» التجمع. وبياجه يعرب عن إيمانه بتلازم المنطق والفكر وينيط اللغة بهذا التلازم. في حين أن فيغوتسكي يعطي اللغة ماضياً ثقافياً وحاضراً منتجاً كما ويَكِل، إليها دور مُرضع الفكر ودعامته.
فرويد يجابه الحاضر انطلاقاً من الماضي: «ينمو الإنسان بفعل تحرره».
بياجه يحترم سريرة الحاضر السليمة: أن نكبر معناه أننا نغذِّي منطقاً باطنياً.
فيغوتسكي يُحوِّل الماضي الثقافي إلى حاضر منتج يمكن من بلوغ المستقبل: أن نكبر معناه أن ننتظر.
يا لها من أعجوبة تلك التي زودتنا بعمالقة ثلاثة من هذه الطبقة النبيلة ويا ما أسعد الحظ الذي جعلهم متعارضي الرأي إلى هذا الحدّ [...] ولكن على الرغم من عظمتهم كل واحد منهم [...] تعرّض لانتقادات متطابقة ومنظور الثقافة المتبدلة التي أسهموا في خلقها [...] لأن المجددين الحقيقيين لا يكتفون بإعادة صياغة الثقافة بل يفرضون أيضاً صيغة للنقد الذي يؤدي إلى إزاحتهم عن عروش أمجادهم.

المرجع: برونير. ج.. ثقافات وصيغ التفكير. الفكر الإنساني من خلال آثاره. (2000 ص. 173).

2- التنبؤ بالمستقبل

أ ـ النبوءة تتحقق

ما الفائدة من مجمل هذه النظريات التي تتناول الطفل ونموه؟ إنها، في مجرى حياتنا اليومية، تتيح لنا، عامةً، أن نستبق المستقبل، أي أن نتوقع ما يجب أن يكون عليه الطفل في الغدِ البعيد. بالعودة إلى مَثَل قبيلة بارويا، يشير موريس غودوليه (1996) إلى أن مدرِّبي المبتدئين على ممارسة الطقوس بإمكانهم أن يعرفوا مستقبل المُدَرَّبين ولكن فقط أثناء حفلات الانتقال من مرحلة إلى أخرى، لأن أرواح الغابة تضع اشارات مختلفة تحت مضاجع المتدربين أثناء نومهم: (ريش طيور، أعقاب قضبان، أوراق شجر، إلخ)، وذلك ما يسمح للمدرِّبين بأن يتوقعوا أن الصبي الفلاني سيصبح محارباً أو عالماً بالغيب أو صياد نعامات أوسترالية. علماً بأن هذه التوقعات لا تُؤخذ غالباً على محمل الجد؛ لأن أفراد قبيلة بارويا يدركون أن عليهم أن ينتظروا ليتأكدوا من أن المستقبل سيثبت توقعات المدرِّبين. لا شك في أن الولد الذي يتخيل أنه سيصبح عالماً بالغيب وأن المجتمع أخذ ينظر إليه بهذا المنظار، لا بدَّ له من أن يقلع عن التصرف وفقاً لطبيعته وميوله ويلزم نفسه بالتصرف طبقاً لما ينتظره الآخرون». غير أن ذلك لا يعني أن معرفة المستقبل أمرٌ أكيد.

يهمنا أن نلمح في إطار هذا المُؤلَّف إلى أن علماء النفس الغربيين ـ بما في ذلك واضع هذا المُؤلَّف ـ يتصرفون غالباً كمدرِّبي قبيلة بارويا؛ أي أنهم يحاولون أن يعرفوا منذ «الآن» وبالاستناد إلى نماذجهم، كيفية نموّ الأطفال والمجتمع الذي ينتمون إليه، وإلى حدٍّ ما كيفية نموّ جميع أولاد الجنس البشري. أما النتيجة فهي أن الأطفال الغربيين يصبحون فعلاً، في ما بعد، ما كان يُنتظر أن يصبحوا، أي غربيين بصورة عامة وليس باروبين، وذلك ما يطمئن علماء النفس بأن توقعاتهم سليمة كما يدل على ذلك الواقع الذي لا شك فيه.

ب ـ والنبوءة لا تتحقق

عندما تنتهي الأمور إلى عكس ما كان من المنتظر أن تنتهي إليه، أي عندما لا تتحقق النبوءة، يقول أهل باروبا إن في صفوف أعدائهم علماء غيب لا يقلون قدرة عن علمائهم لا بل يتمتعون بقدرة تتجاوز قدرة علمائهم. فالتفوق المشؤوم لعلماء الغيب عند العدوّ هو السبب الذي حال دون تحقيق النبوءة التي حددت مستقبل أحد أولاد باروبا. هنا يبقى الشرف مصاناً... أما في ما يتعلق بعلماء النفس الغربيين فمنهم من يلجأ إلى القول، في حال فشل النبوءة ـ وذلك ما يحصل غالباً ـ إنّ البيئة الاجتماعية الثقافية لم تكن مؤاتية لنموّ الطفل. الحجة هنا تستند إلى سببية خارجية. والمثل الآتي يوضح ذلك: بإمكان عالم نفس أن يبرر عجز ولد من قبيلة باروبا عن أن يصبح مساوياً في ذكائه لولد غربي خاصة في حقول المعرفة والشعور والتكيف الاجتماعي (وليس في حقول الحرب وعبادة الغيب وصيد النعامة الأوسترالية)، بواقع أن والديه يؤمنان بفضائل الإعداد الذكوري الموروث عن أسلافهم أكثر مما يؤمنون بحسنات التلمذ المدرسي كما نمارسه في بلادنا، ومنهم من يعزو ذلك إلى عجز محتمل في بُنى الطفل الذهنية وفي هذه الحال يصبح السبب داخليّاً. إذا كان السبب داخلياً أي إذا كان طفل قبيلة باروبا ليس في مستوى ذكاء أطفال الغرب فمعناه أنه ليس مؤهلاً بتكوينه الطبيعي أن يرتقي إلى هذا المستوى. وفي ذلك أيضاً ما يصون شرف علماء النفس.

ج ـ أين الفرق؟

لنختتم هذا الفصل، من وجهة نظر العلم الغربي التي هي وجهة نظر مُؤلّف هذا الكتاب، وهنا نطلب من القارىء أن يتبناها أيضاً أقله في مطالعته لهذا المؤلَّف ـ من وجهة النظر المشار إليها يَحسُنُ التسليم بأن الرضيع «يولد» إنسانياً بالفعل ويصبح بفعل التضامن بين الماهية والمصير، إنسانياً أيضاً. (الفصل

الثاني). ذلك يعني أن قلة المؤهلات التحكمية الطبيعية التي يتميز بها الجنس البشري (Homo sapiens) (الإنسان العالم) بالنسبة إلى مؤهلات الجنس الحيواني، تجد ما يُعوض هذا النقص في الأطر الثقافية، التي سبق أن أعطيناها كمَثَل في هذا الفصل. بعد أن شددنا على أهمية الأطر في مجال تنمية الكائن البشري سنهتم في الوجه الثاني من الجواب عن السؤال المطروح في عنوان هذا الكتاب ألا وهو ـ هل النموُّ المعرفي متعلق بالثقافة ـ نسبة إلى أهمية التشكلات التي يتخذها هذا النموّ. كل ثقافة تُسند أفكارها المتعلقة بالكيفية التي ينبغي أن ينمو الطفل وفق معطياتها إلى بعض المبادىء. فما الفائدة من هذه الأفكار والمبادىء والنماذج؟ لقد أوجدها الإنسان، كما ألمح البعض إلى ذلك، كي تمكّن الطفل الذي «يولد» إنسانياً من أن يصير فعلاً إنسانياً».

في ضوء العرض الذي قمنا به واستناداً إلى المقارنة المثيرة بين نموذج «النموّ في باروبا » ـ المسمَّى وثنياً ـ والنماذج الغربية ـ «المسماة علمية» ـ يمكن التساؤل عما إذا كان هنالك فعلاً من فارق بين الطبيعة والغيب ولنقل عالم الطبيعة والغيب في باروبا وبين علماء النفس المهتمين بالنموّ، وبنوع خاص، بالنموّ المعرفي. في الظاهر يبدو أن هؤلاء وأولئك يَنشدون الهدف ذاته: التنبؤ «منذ الآن» عما سيصيره الطفل في المستقبل بعد أن يكبر في مجتمعهم. هنالك في نظرنا فرق أساسي بين عالِم الغيب وعلماء النفس وأن هذا الفرق ليس على الإطلاق فرقاً في« الطبيعة» بل في «الثقافة». من هنا آن الأوان لنحدد بدقة ما هي «الثقافة».

Pour aller plus loin

Bideaud J., Houdé O. et Pedinielli J.-L., (1993). *L'homme en développement*. Paris: PUF.

Deleau M. (éd.) (1999). *Psychologie du développement*. Rosny: Bréal.

Guidetti M. (2002). *Les étapes du développement psychologique*. Paris: Armand Colin.

Laval V. (2002). *La psychologie du développement. Modèles et méthodes.* Paris: Armand colin.

Lecuyer R. (éd.) (2004). *Le développement du nourrisson. Du cerveau au milieu social et du fœtus au jeune enfant.* Paris: Dunod.

Leballe H. et Mellier D. (2002). *Psychologie du développement. Enfance et adolescence.* Cours et exercices. Paris: Dunod.

Rondal J. et Esperet E. (éd.). (1999). *Manual de psychologie de l'enfant.* Liège: Mardaga.

Tourrette C. et Guidetti M. (1994). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent.* Paris: Armand Colin.

Troadec B. (1998). *Psychologie du développement cognitif.* Paris: Armand Colin.

Troadec B. et Martinot C. (2003). *Le développement cognitif. Théories actuelles de la pensée en contextes.* Paris: Belin.

Vauclair J. (2004). *Développement du jeune enfant. Motricité, perception, cognition.* Paris: Belin.

الفصل الرابع

الثقافة والبحث عبر الثقافي

يحاولُ كلٌ من جيلبير ريست وكريستيان لاليف ديبينيه ودانيال بيران (1978)، في كتابٍ بعنوان "نظرات بيضاء على وجوه سوداء"، تحليلَ طروحات بعض المنظمات السويسرية للتعاون الدولي في ما يتعلق ببلدان العالم الثالث. ويتلخصُ هدفهم في "طرح تساؤل مزدوج الرهان على نفوسنا: هل نظرتنا إلى الآخر مفعمة بالإحترام أم مجردة منه؟ إنها تلك النظرة التي تكشفُ حقيقة مجتمعنا بلا مواربة أو مسايرة" (ص.7). ويلحظ المؤلفون أنه حتى وإن كانت أهدافُ هذه المنظمات إيجابية ومحمودة النتائج غير أن نظرتها إلى الآخر لا تسلمُ من الانحراف على الصعيد الثقافي. ويُطلق على هذه الظاهرة اسم "العرقية"[1]. لا شك في أن هذه النظرة إلى الآخر تعكسُ نظرة مجتمع بكامله. "إذا صح أن تفكيرنا يتوجه إلى منظمات التعاون الدولي فنحن كلناً معنيون بالأمر والتساؤلات تطالنا بالتأكيد" (ص.8).

يتطابقُ هدفُ هذا الفصل والهدف الذي اقترحه جيلبير ريست وغيره من المفكرين (1978). وتكمنُ المسألة في وضع "نظرتنا" التي نتمنى أن تكون "إيجابية" موضعَ تساؤل، ونعني بذلك نظرة البحث عبر الثقافي في ميدان العلوم

---

(1) العرقية: نهجٌ عام يقضي بإصدار أحكام على الآخر انطلاقاً من قيمنا الذاتية وأنماطنا الفكرية. يمكن أن يكون للعرقية وجه "سلبي" ولكن علينا الإقرار بوجهها الإيجابي أيضاً. إنها سلبية لكونها مصدرَ العنصرية (عبر هدم الثقافات الأخرى أي تحقيق الغلبة على الثقافات الأخرى)، كما أنها إيجابية لأنها نتاج بناء الهويات الثقافية.

الإنسانية والاجتماعية وبنوع خاص في ميدان علم نفس النموّ. يلتقي هدفُ هذا الفصل مع الأفكار العُلومية الثابتة التي نعالجُها في مكان آخر (ترواديك، 2001ب، 2003ب، 2003ج) من هذا الكتاب والتي تطرح تساؤلات تتناول وضع المعرفة العلمية لا سيما المعرفة الناتجة عن البحث عبر الثقافي. فمقابل تصورٍ موضوعي ومطلق لهذه المعرفة، نميلُ إلى الدفاع عن نظرة ذاتية مبتدعة ومرتبطة بإطار تاريخي وثقافي محدد (الفصل الأول). يستطيعُ القارئ أن يستنتجَ أن وجهة النظر هذه منسوجة بإحكام على امتداد هذا الكتاب. ولا بد من أن نوضح أن الذاتية التي نتكلمُ عليها ليست فردية (أو معرفة مستندة إلى "الأنا") وحسب لا بل إنها ثقافية بشكل خاص (معرفة مستندة إلى "نحن").

"وبتعبير آخر، إن ما نخالُه واقعاً ليس سوى نتاج إدراك خاص (ريست وآخرون 1978، ص. 9)، أي إننا "نفسرُ الآخرين كما لو كانوا على صورتنا" (م.ن). وعلى غرار المنظمات السويسرية للتعاون، لا يُفلتُ البحثُ في العلاقات الثقافية الدولية من الواقع القائل بأن خطابه مرآة تعكسُ صورة فريدة عن الغيرية حتى وإن لم يُقرَّ دائماً بهذا الواقع.

إيديولوجية العالِم والعرقية المحتومة

"إن إيديولوجية العالِم، نتاج الثقافة التي ينتمي إليها، تؤثر في نتاجه الفكري بشكل جذري: فتعتبرُ السلوكية مثلاً في أساس معظم الأعمال في ميدان علم النفس التي تحققت في أميركا وفي روسيا، غير أنها لا تلعبُ سوى دور ثانوي في فكر علم النفس السائد في أوروبا الغربية. بمعنى آخر إن تأثير العوامل الإيديولوجية يشبه إلى حد كبير التأثير الذي يُحدثه انتماء العالِم الثقافي وطبقته الاجتماعية وارتباطاته المهنية ولا يختلف عنها إلاّ لكون الإيديولوجية لا تعبّر عن ذاتها إلاّ بشكل نظام مسلّمات شكلي وظاهر. إنه لمن الصعوبة بمكان الكشف عن تأثير إيديولوجية العالِم الغربي على نتاجه ذلك لأنّ العالِم لا يهتم إلاّ نادراً بإيديولوجيته الخاصة أو لأنه غير مدركٍ لها. إنها في ذاتها ظاهرة ثقافية[...] إن العلاقات التضمينية... بسيطة: لا يمكن تجنب التشويهات العرقية الأساسية المتأتية من الثقافة التي ننتمي إليها.

ولكن بدل أن نأسف لحدوثها علينا أخذها بعين الاعتبار كمصادر لخطأ منهجي. ينبغي مقارنة تقريرين حول القبيلة نفسها أعدهما مفكران ينتميان إلى ثقافتين مختلفتين، وتسمح هذه المقارنة بكشف واستبانة أخطاء المؤلف الأول المنهجية مقارنة مع أخطاء المؤلف الثاني والعكس صحيح. إن الموضوعية الناتجة عن مثل هذه المقابلة تفوق موضوعية الأول والثاني كل على حدة".

المصدر: ديفيروه ج. من القلق إلى المنهج في العلوم السلوكية، 1980، ص. 194، 198

I- مفهوم الثقافة

1. الثقافة وتعدد معانيها

بغية تحليل نظرة عالِم النفس لا بد من البدء بتحليل مفهوم الثقافة. ونادراً ما يكون تحديدُ هذا المفهوم موحداً وتوافقياً (أنظر النقاش التقليدي الذي دار بين جاهودا 1984؛ روهنير 1984؛ سيغال 1984؛ ومؤخراً جاهودا 2002). ومع ذلك، وإن بدا الأمرُ مبتذلاً إلاّ أنه من المهم التذكير بالفكرة التالية " لكي يكون للثقافة وجود، لا بد من وجود ثقافتين على الأقل لأن الثقافة لا تحدّد إلاّ من خلال قياسها بأخرى. إنها تُبنى بالمقارنة مع الإسهامات الخارجية وبتمييزها عن الثقافات الأخرى (لاتوش،1999، ص.9). لذلك يُعبَّرُ عن الأعراق والإثنيات والثقافات والمفاهيم المركزية الخاصة بالبحث عبر الثقافي بصيغة الجمع. وسنرى في ما بعد أن مسألة التناقض بين التقاء الثقافات - المماثلة بين "هم" و"نحن" والتمييز بين الثقافات- التباعد بين "هم" و"نحن"، تجسّدُ لب هذا البحث.

أ. إرث

يشكلُ ما قلناه مدخلاً للموضوع ولكن ما هي الثقافة في الحقيقة؟ يقدِّمُ دينيس كوش (2002) تحديداً كلاسيكياً للثقافة على أنها "وسيلة ملائمة للتعبير

عن ميراث يتكون من أشياء وصيغ أفكار وتصرفات تعطي لجماعة بشرية ولأفرادها هوية خاصة" (ص.204). ويعتبرُ الكاتبُ هذا التحديدَ نتيجة ومحصلة لأبحاث سلالية تؤدي إلى الاعتقاد بأن كل ثقافة تؤلفُ مجموعة من السمات القابلة لتعيين الهوية أو نظاماً واضحَ الحدود. فمنذ الولادة، يجدُ كلُ فرد نفسَه محاطاً بمجموعة من العوامل الثقافية التي تطبعه بطابعها الخاص أو أنها تهبط عليه ويصبح في ما بعد حاملاً لها. تساهمُ هذه التعابير التي نستخدمها يومياً في نشر فكرة مفادها أن الثقافة "أمرٌ" مستقل عن الأفراد الذين يتلقونها.

ثقافة ← أفراد

ب. سياق

لم يعد هذا التحديدُ في أيامنا هذه قائماً. وكما سبقَ وأشرنا في الفصل الأول، لا تعدُّ الثقافة واقعاً حسياً ملموساً أو "شيئاً" سابقاً لوجود الأفراد يتلقونه في داخلهم منذ نعومة أظفارهم. في الحقيقة إن الأفرادَ الذين يتقاسمون بعض النشاطات والعلاقات الاجتماعية إنما يخلقون باستمرار المعارفَ والقواعد التي تنظم حياتهم اليومية. بمعنى آخر تعد "الثقافات أفكاراً مجردة يبدعُها الفكر" (بيزيانين، 2002، ص.167)، و"بدل أن تكونَ الثقافة علة الهوية الجماعية تصبحُ نتيجتها ومحصّلتها. ليست الثقافة نظاماً مغلقاً أو إرثاً للحفاظ عليه بل بناءٌ اجتماعيٌّ يشهدُ تطوراً مستمراً (كوش، 2002، ص.204). إن قراءة هذا الكتاب أو طفلاً يروي قصة أو يجيب عن أسئلة يطرحُها عالم النفس إنما يساهمون في التعبير عن ثقافة معيّنة. من هذا المنطلق، يمكن القول إن علم نفس النموّ يشكلُ في حد ذاته ثقافة (برونر، 2000 أ). ومؤخراً اقترحَ كل من تانيا زيتون وناتالي مولر ميرزا وآن-نيللي بيريت كليرمون (2006) نظرة شاملة على الطرق التي "دخلت" من خلالها الثقافة، كما حددناها، ميدانَ علم نفس النموّ. بالنسبة إلى نموذج جان بياجيه، بينت الأبحاثُ عبر الثقافية أهمية دلالة المهمات المقترحة فضلاً عن أهمية تأثيرات التداخلات الاجتماعية. وتتناولُ

الأعمالُ المستوحاة من نظرية ليف فيغوتسكي في أيامنا الحاضرة أربعة نماذج أساسية للوساطة الثقافية: (1) القصص والآثار الفنية. (2) النشاطات اليومية أو الروتين الثقافي[2]، (3) سياقات الرموز، (4) الحوارات والمحادثات. وتبيِّنُ الفصول الثلاثة الأخيرة من الكتاب بالأمثلة بعضَ جوانب هذه النظرة الشاملة وليس كلها.

أفراد ← ثقافة

هل الثقافة والحياة النفسية معطيات فائقة الطبيعة الإنسانية؟

"إنّ النفي المضمر للوجود، أو لصلة الإنسان على أي حال، حصَر الدراسة العلمية للثقافة كما المادية التاريخية التي تشبهها إيديولوجياً في وضع ألزمها عملياً الإقرار بفرضية مفادها أن الثقافة والمجتمع لهما جذورٌ فائقةٌ الطبيعة [...]. إنه لمن السهل معالجة مواضيع الثقافة وسماتها والحياة النفسية وسماتها على أنها معطيات مستقلة والتصرف موقّتاً كما لو أن بإمكان هذه الدراسة الإسهام في وضع حلول كاملة [أي] كما لو أن لا وجود للقالب النفسي-الثقافي وللأفراد الحقيقيين. ولكن علينا أن لا نضل الطريق (على نحو سابق للوعي) لأن المسألة تقضي إجراء صوري ملائم وحسب، ولأنه ما من وجود في إطار علمي صحيح للسلوك ولسماته ولغيره من الظواهر الشبيهة به إلاّ متى صيغت في قوالب نفسية-ثقافية متجسدة في أشخاص لهم وجودهم الحقيقي.

تنطبقُ هذه الفرضية على جميع فروع علم السلالة لأنه ينبغي حتى على

(2) الروتين الثقافي: نشاطات خاصة في مجتمع ما أو ثقافة ما. إن هذا المصطلح مرادفٌ للنشاطات اليومية أو الثقافية.
المعارف اليومية: معارف ومعتقدات خاصة تُستعملُ في النشاطات اليومية. يناقضُ هذا المصطلح المعارف المدرسية أو العلمية.

الباحث في السلالة الطبيعية أن يأخذ بعين الاعتبار الدلالة النفسية-الثقافية للجسد. فهذا الجسد بما هو عليه من مقاسات هل هو هدية لأبولون في ميدان الرياضة أو كابوس لناسك في صومعته؟"

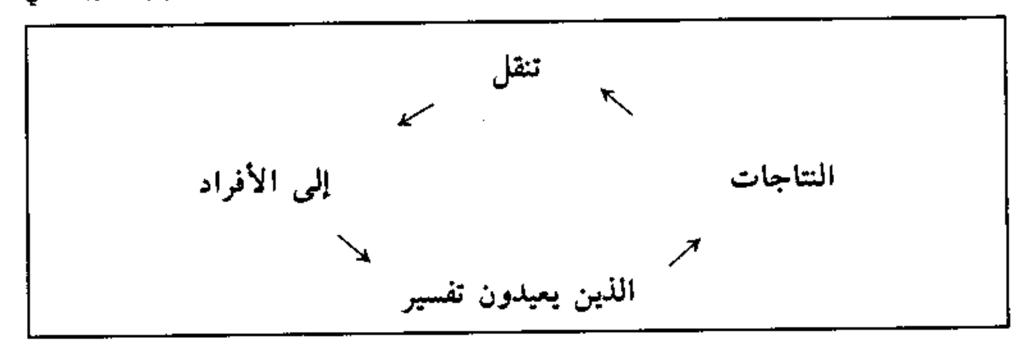
مصدر: دوفوروه ج. من القلق إلى المنهج في العلوم السلوكية، 1980، ص. 149.

ج. نتاجات

يزعمُ البعضُ بوجود "ثقافة" قبل مجيء الطفل إلى العالم وبأن هذا الأخير "يتلقاها" من والديه بُعيد ولادته. بالطبع، ولكن ما هو سابق للوجود الإنساني لا يُعد بعدُ ثقافة بالنسبة إلى الطفل. يمكن اعتبار "النتاجات" الإنسانية، حسب تعبير إنياس ميرسون (2000) أو المذكرات الخارجية (دونالد 1999) أو حتى "المثبتات المادية" (هوتشينز، 2005) سابقة لوجود الأفراد ويتم نقلها إليهم في ما بعد. ولكن قِطع الخشب أو المعدن وقصاصات الأوراق وأطراف البلاستيك الملوثة حبراً المنقولة إلى الأجيال الجديدة لا تصبح مواداً ثقافية (أدوات، تماثيل، كتب، فيديو، برمجيات...) إلاّ متى قبلِها و"فسرها" أفرادٌ أحياء واعون. وزد على ذلك أن هؤلاء الأفراد لا يفسرون هذه الأشياء بنفس الطريقة التي اعتمدها "أجدادهم"، وهذا ما ندعوه التغييرَ الثقافي. وفي هذا المجال تبدو أعمال باتريسيا غرينفلد (2000، 2002) وأبحاث باتريسيا غرينفلد وأشلي منيارد وكارلا تشيلدس (2003) وأبحاث أشلي منيارد وباتريسيا غرينفلد (2006) على درجة عالية من الأهمية. في الواقع نحن نعلَمُ أن البحث في علم نفس النمو يسعى إلى إنتاجية مباشرة ويهمل بالتالي التحليل الطولي (توريت، 1999). لذا تسمح دراسة مهنة الحياكة،- نتاج مصنع ثقافي- لدى فتيات شابات من قبيلة المايا في المكسيك والمتحدرات من جيلين متتاليين (أعيدَ تقييم أطفال الجيل الأول بعد عشرين عاماً عندما أصبحوا أمهات)، بتبيان كيفية اكتساب الكفايات[3] المعرفية المحددة وتبدلها مع مرور الزمن الفردي والتاريخي.

---

(3) الكفاية: مقدرة غير قابلة للمعاينة للقيام بسلوك أو تصرّف ما أو تحقيق مهمة. تُستنجُ الكفاية من خلال التصرفات المراقبة (انظر الأداء). في إطار علم النفس، لا تعد الكفاية فطرية بالضرورة إذ يمكنُ أن " تُبنى" في أثناء مرحلة النمو.



2. مفهوم "مبني"

أ. بناء

بحسب جيروم برونر (2000) " يؤدي مفهوم الثقافة، كما شرحناه، حتماً إلى فكرة البنائية"(ص.7). وعلى الرغم من أن معظم الباحثين المعاصرين يؤكدون أن الولد في مرحلة التطور والنموّ هو "بناء" في معرفته هذا العالم - ونضيف أحياناً أنه ناشط علماً أن في الإضافة بعضاً من إسهاب وحشو- إلاّ أن البنائية تبدو غالباً مهملة. في الواقع، إن الإرثَ الفكري الذي نادى به بياجيه هو بالتأكيد إرثٌ بنائي، والإرث الذي تكلم عليه فيغوتسكي تفاعلي مما يفيدُ بأنه بنائي. ولكن يذهبُ إرنست فون غلاسيرسفيلد (1997، 1999) مثلاً إلى اعتبار أن البنائية راجت في أوساط الولايات المتحدة الأميركية المثقفة في مطلع الثمانينيات، وعلى الرغم من تزايد الداعين لها، قلة منهم فقط فهموا المنحى الثوري الذي طبعَ نظرية بياجيه فهماً كاملاً. فبمَ تقضي إذن هذه الثورة التي أسيءَ فهمها حتى أمست منسية؟ ولفرط ما وُجه لهذه النظرية من انتقادات أهملت ربما مساوئ نظرية النموّ المعرفي لجان بياجيه وأهملت معها حسناتها (ترواديك، 2006ب).

يرى جان لو موان أن المعرفة والإدراك بالنسبة إلى البنّائين لا يمثلان

= الأداء: تفعيلُ كفاية "كائنة أصلا " وتجسيدها في سلوك قابل للمراقبة وفي سياق محدد. من أجل القيام بالأداء ينبغي امتلاك الكفاية قبل كل شيء (أي الاستيعاب).

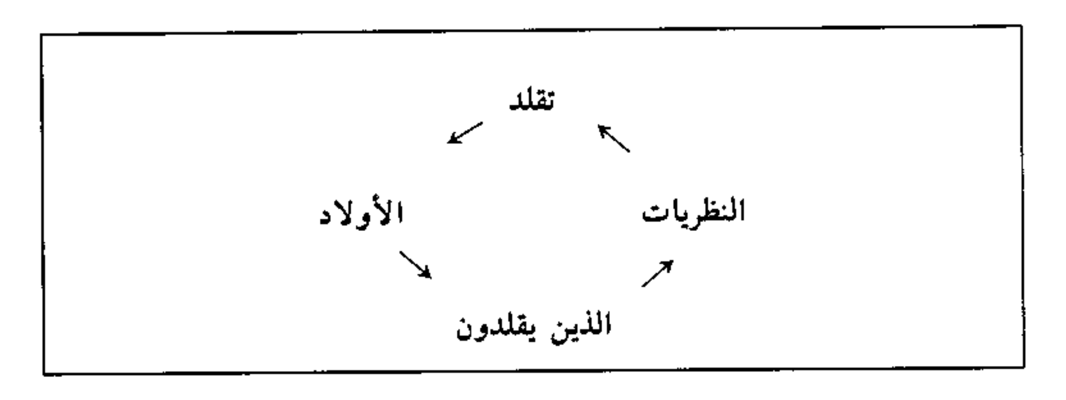
اكتشافَ واقع ما (الثقافة مثلاً) موجود أصلاً في مكان ما في العالم. فالمعرفة (ومن بينها معرفة علماء النفس) هي على العكس بناءُ الشخص لتصوُّر أو لنموذج من خلال تجربته المعيوشة مع الواقع. تُعتبرُ هذه المعرفة، وهي العلم بحد ذاته، إحدى أكثر الوسائل قدرة على تكيف جنسنا البشري مع هذا العالم. وبمعنى آخر، يمكن القول إن المفاهيم والنظريات التي هي أنماط معرفية تشكلُ أيضاً إبداعات إنسانية أي ثقافة بحد ذاتها. وبفضل هذه النقاشات النقدية المتواصلة (بوبر، 1998، 2000)، تفسحُ هذه الإعدادات الذاتية والمشتركة في المجال أمام فهم الواقع بأسلوب موضوعي. وهكذا تبدو المعرفة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالبنى[4] المعرفية المعدَّة تدريجياً لمعرفة هذا الواقع. ولقد عبَّرَ جان بياجيه (1937) عن هذه الفكرة بقوله: "ينظمُ العقلُ العالم بدءاً بتنظيم ذاته". وبما أن الفصول 6، 7 و8 تملكُ الهدفَ عينه فمن المناسب أن نضيفَ ما يلي "... ينظمُ العقلُ العالم بدءاً بتفسير الذكريات الخارجية أو النتاجات الثقافية المصطنعة" (ترواديك، 2006ب).

تبدو النظرياتُ التي تُعنى بموضوع النمو وكأنها قولبة للملاحظات التي يبديها علماءُ النفس. ويتضمنُ هذا الكتاب أكثر من مَثَل على ذلك، وتكمنُ الغاية منه بالتأكيد في تقليد واقع الأطفال مع أن البنائيين يقرون بعجزهم عن تحقيق هذا الهدف كما هو في الحقيقة. فكل نظرية ليست سوى تصوُّر (أو نموذج) يتناسبُ بدرجة قليلة أو كبيرة مع هذا الواقع. إن النظريات المنبناة شيئاً فشيئاً من قبل أفراد مجموعة معيّنة "تصبحُ تصوراتٍ ثقافية مقبولة وتمنحُ

---

(4) البنية: مجموعة أو نظام دينامي مؤلف من عناصر منظمة وفقاً لعلاقات محددة وهي تضم التصرفات المدروسة (أنظر الكفاية والأداء).
البنيوية: نهج تحليلي للوقائع المراقبة يسعى إلى وضعها في نماذج (أو توضيح قواعدها) لجعلها مفهومة وواضحة عن طريق البنى (أي مجموعة دينامية من العناصر المنظمة وفقاً لعلاقات محددة).

السياقات التي تنوي تفسيرها واقعاً اجتماعياً". (برونر؛ 2000أ، ص.161). يحللُ جيروم برونر بواسطة هذه العبارات المساهمات المتناقضة لكبار "مؤسسي" علم نفس النمو (سيغموند فرويد، جان بياجيه، ليف فيغوتسكي). لقد ساهمَ كل واحد منهم في ابتداع ثقافة خاصة بالنموّ الإنساني أكثر من مساهمته في فهم سياق النمو النفسي بحد ذاته. وتعني هذه المسألة أن الراشدين (ومن بينهم علماء النفس) يتوقعون في أيامنا هذه حدوثَ أمورٍ معينة في هذه الوضعية أو تلك. أما بالنسبة إلى الأطفال فإنهم يتقيدون تقريباً بما ننتظره منهم. إنهم يقتدون إذن بالنظريات....



ينبغي أن نسلّمَ إذاً، انطلاقاً من قاعدة "الوضعية الإدراكية" غير المكتسبة والمتعلقة "بميدان خاص" يُدعى "علم الاجتماع البسيط" (سبربر وهيرشفيلد، 1999، ص.11)، بأن مفاهيم الأعراق والإثنيات والثقافات تتأتى من النتاجات التاريخية والثقافية المبنية. لا تُعتبرُ هذه المفاهيم مفاهيمَ موضوعية حصراً بل إنها مرتبطة بالفكر الواعي الذي يدرسها ويتكلمُ عليها (كوش، 2002). فماذا يجعلُ إذاً من هذا النص المطبوع على هذه الورقة "موضوعاً ثقافياً"؟ من حيث اعتباره واقعاً موضوعياً (أو واقعاً في ذاته)، ليس النص سوى بقع من حبر أسود على دعامة من السلولوز، في حين أنه يُعتبر فصلاً يعالجُ موضوع البحث عبر الثقافي

عندما تحاول مجموعة من القراء التي تؤلف "ذاتية ثقافية" (ريست وآخرون، 1978، ص.9) التفكير فيه على هذا النحو "واقع بالنسبة إلينا".

وهكذا هو الحال بالنسبة إلى الثقافات. فلا وجود لهذه الأخيرة إلاّ لأن كائنات واعية تفكر فيها وتبحث في مضمونها كما هي. إن واقعَ أن تكون هذه الثقافات مبنية انطلاقاً من ذاتيات مختلفة ومن بينها ذاتيات الباحثين في علم النفس عبر الثقافي يتيحُ لنا أن نفهم السببَ الكامنَ وراءَ تنوع واختلاف تحديدات مفهوم الثقافة.

ب. حدود متغيرة

تظهرُ صعوبة التوصل إلى تحديد المجموعات الأحادية والثنائية والمتعددة الثقافة بالطريقة نفسها التي يتم فيها تحديد المفاهيم الرياضية. إن الفصل بين "الثقافة أ" و"الثقافة ب" يتوقفُ بشكل كبير على المعايير التي ينظرُ الباحثُ فيها بنوع خاص. فلدى طرح السؤال على طلاب متخصصين في علم النفس عبر الثقافي يحضّرون بحثاً لنيل شهادة الماستر حول الأفراد الذين شاركوا في بحثهم، كان الجوابُ في أغلب الأحيان "حسناً... في الأحياء...لاحظنا أنهم فرنسيّون أو مغاربة أو أفارقة". وتدل هذه الإجابة على المعيار العرقي المُعتمد (والعرقي لا يعني العنصري) الذي يبدو غير كافٍ حتى من وجهة نظر الطلاب أنفسهم، ومع ذلك يبقى معياراً عملياً. وإذا ما تفحصنا لغة المشاركين أو لغاتهم أو أسماء عائلاتهم وأمكنة ولادتهم أو "ثقافة" أهلهم أو "تجربتهم المعيوشة"... أو كل هذه الأمور مجتمعة نتمكن من الوصول إلى تصنيفات عديدة للموضوع ذاته (إيزوس وترواديك، 2005). والملاحظ أن بعض الطلاب والباحثين المعنيين يدحضون كل انتماء ثقافي باعتبار أنه متعذرٌ تحديده أو منقوصٌ، ويستندون أحياناً إلى الانتماء إلى الإنسانية بمعناها الشامل، ولكن من هذه الناحية ينتفي المعنى الدقيق للثقافة. كما أن البعض الآخر يحملُ على عاتقه مسؤولية خياره "الاعتباطي" في التصنيف الذي يقوم به بمساعدة المشاركين ورضاهم مستنداً إلى بعض معايير الانتماء التي تهمه.

الإلتباس بين الانتماء[5] والهوية[6]

"غالباً ما نخلط ما بين الانتماء والهوية. عندما تسمع أحدهم يسأل: من أنت؟ تكر السبحة بذكر الاسم واسم العائلة وتضيف أحياناً مكان وتاريخ الولادة، وترغبُ أحياناً في قول إنك فرنسي أو أسباني أو ياباني. ولكن، لستَ تماماً هذا أو ذاك، لكنك تنتمي إلى هذه المجموعة أو تلك، إلى هذه الأمة أو تلك، إلى هذه اللغة أو تلك، إلى هذه الثقافة أو تلك. وبإمكانك القول أيضاً إنك شنتوي (ديانة اليابان الأهلية) أو كاثوليكي، أو ديمقراطي أو جمهوري، ولكن ليس الحالُ كذلك مرة أخرى، إذ إنك تنتمي إلى هذه الديانة، إلى هذا الحزب السياسي أو إلى هذه الطائفة من متصلبي الرأي لا أكثر ولا أقل.

"الأنا" تنتمي إلى "نحن".

ولكن من أنت في الحقيقة إذن؟ يفسحُ هذا السؤال في المجال أمام معان مبهمة وملتبسة يُستحسَنُ وضعها على لائحة الانتظار[...]. قل إذاً ما هي هويتك؟ جوابٌ واحدٌ ممكن وحقيقي: أنتَ من أنت لا أكثر ولا أقل [...]".

أنا=أنا.

"يمكن تحديد العنصرية على أنها عملية تقليص المسافة ما بين علاقة الانتماء ومبدأ الهوية. علينا الكف عن هذا الاستخدام الشائع والسائد كلما طرحت مواضيع تتعلق بالثقافة أو اللغة أو الجنس لأن الخطأ المنطقي في

(5) الانتماء الثقافي: مجموعة من المميزات التي تتشاركُ فيها مجموعة معينة وتبرزها لكي تعرفَ بها عن نفسها وتتميزَ من خلالها عن أفراد الجماعات الأخرى.

(6) الهوية الثقافية: تصورٌ للذات دائمٌ نسبياً ومستند إلى الثبات في المواقف وفي أهداف التصرفات في إطار نظرتنا لأنفسنا وللآخر.

> هذا المجال يستحيلُ جريمة اجتماعية وسياسية. إنّ العصرية تحوّل الأنا إلى نحن. إنّ كل من يرتكب هذا الخطأ اللغوي إنما يُخفي محاولة قتل وراءه فانظر إذاً وبشكل نهائي إلى الهوية الثقافية والجنسية والدينية والقومية على أنها عناوين وعبارات عنصرية سائلة جداً في أيامنا هذه".
>
> مصدر: سير م.، المتوهج، 2003، ص. 114، 117، 118.

وكما يوضح غوستافو غوتريت (2001)، "ليس من البديهي وجود «ثقافة غربية»" (ص.54)، فما من عرق خالص (سيغال 1999) في الحقيقة وما من إثنية قائمة في ذاتها (بروتون، 1992)، وما من ثقافة منقطعة عن غيرها انقطاعاً تاماً (أمسيل، 2001). فهذه المفاهيم ليست مواضيع "خارجة عن الأفراد" (داسان، 2000، ص.12) لا بل مفاهيم بُنِيَت بفضل جهودهم ومرتبطة بمراقبين واعين. وتشكلُ إحدى الوظائف النفسية-الاجتماعية لهذه المفاهيم التمييز بين "هم" و"نحن" عرقياً وإثنياً وثقافياً (كوش، 2002). تدفعنا هذه المسألة إلى القول إنه وتحت تأثير الفكر الوضعي والموضوعي الذي "ينحت" الفكرَ العلمي وكذلك البحث عبر الثقافي، غالباً ما ننسى وضع الأحداث المصطنعة لهذه المفاهيم الثلاثة وينتهي بنا الأمر إلى اعتبارها واقعاً مطلقاً و"حقيقياً".

ج. الثابتُ والمتحوِّل

يشدد كلود كلانيت (1990) على أن رهان المجتمعات ذات الثقافات المتداخلة – ويبدو أنها كلها كذلك- "رهان متناقضٌ ظاهرياً لأن المطلوب من كل مجموعة من المجموعات (الثقافية الحاضرة) التأكيد على هُويَتها الثقافية (أو بالأحرى على انتمائها) والحفاظ عليها والانفتاح في الوقت نفسه على الثقافات الأخرى أي القبول بتغيير وبالتالي بفقدان -جزء- من هويتها (ص.219). ليس من المؤكد أن في الأمر مفارقة وتناقضاً إلّا في ذهن الباحث ربما. فالتغيير

الثقافي عبر التاريخ هو بالفعل صفة عادية ومبتذلة بالنسبة إلى المجتمعات الإنسانية. إضافة إلى ذلك يمكن القول إن الأفراد الذين يؤلفون هذه المجتمعات يميلون إلى إدراك المجموعة التي ينتمون إليها وكأنها ثابتة. فكل الثقافات الحديثة يُنظرُ إليها على أنها ثابتة وذات ثقافات متداخلة أي أنها تشهدُ تغييراً مستمراً أو أنها هجينة (كروزينكي، 1999)، كما أن كل شخص هو بالحقيقة متعدد الثقافات (فيفيوركا، 2001)، فعلينا أن نكون إذن متنبهين حتى لا نأخذ الكلمات وكأنها تعبّر عن حقيقة الأشياء (لابلانتين، 1995، ص.193). فتُعتبرُ الدراسة التي يقالُ عنها أحادية الثقافة عبر ثقافية في الوقت نفسه، كما أن الدراسة عبر الثقافية تعتبرُ ثنائية الثقافة إذا شملَت شعبين مختلفين. يبدو من المناسب وضع مفردات الباحث (أو أي فرد آخر) في إطارها الصحيح وتوضيح معانيها ودلالاتها.

3. دراسة المفهوم

أ. لا وجود للثقافة

إن أول لوم يُلقى على الأبحاث المعاصرة في ميدان علم نفس النمو يرتكزُ على عدم أخذها الثقافة على محمل الجد (كول، 1996؛ هاتانو وويرتش، 2001). وقد أمسى هذا الموقفُ ولسوء الحظ مألوفاً ومتكرراً. فإذا أخذنا على سبيل المثال النظريات الحديثة المتعلقة بالنموّ المعرفي التي حللها برتران ترواديك وكلارا مارتينو (2003)، نرى أن بعضها لم يهتم جدياً بهذه المسألة. ويوضح صاحبُ النظرية أن التعميم الذي يقترحه لا يتعلق إلّا بثقافة بعض العيّنات التي درسَها أي عيّنات من الثقافة الغربية. نادراً ما كان هذا التحفظ يتم لأنه يؤدي إلى اعتبار نتائج البحث "محلية" وليست "عامة" أو

"شاملة". بالمقابل يدرك معظم المؤلفين أهمية الثقافة في النمو المعرفي ولكنهم لا يضمنون هذا المفهومَ صلبَ أبحاثهم. في المقابل، يبدو أن تحليل المهمات المقترحة على الأولاد قد تحققَ وحده بشكل علمي ومنهجي (ترواديك، مارتينو وكوترو-رايس، 2002).

ب. المتغيرُ الإجمالي

عندما يؤكدُ علماءُ النفس أخذهم البعدَ الثقافي بعين الاعتبار يوجه إليهم لومٌ آخر. فبحسب كارل راتنر (2000) إن علم النفس عبر الثقافي التقليدي المقارن "يسيءُ إلى الثقافة" (ص.5) بحيث يعتبرها "خلفية لظواهر نفسية أسيء تحديدها" (م.ن). تلك هي الحال التي نتلمسُها كلما أظهرت عيّنتان أو مجموعتان من الناس تصرفات مختلفة فتبينُ بذلك المتغيراتُ الملاحظة وجود فروقات ثقافية بين هاتين المجموعتين. ولقد وصفَ رونالد روهنر (1984) هذا الوضع معتبراً أن الثقافة "مسألة بديهية" أو متغيرٌ إجمالي غير محدد. ومن جهته يعيبُ كارل راتنر (2000) على هذا النمط من الدراسات عدم الاكتراث "بتحديد الثقافة وتعداد العوامل والسياقات الثقافية التي تنشأ عنها الاختلافات النفسية" (ص.5). يقارنُ الباحثُ في هذه الأبحاث بين أوجه الشبه أو بين أوجه الاختلاف السيكولوجية بين المجموعات من دون أن يكلف نفسه عناء تحديد الثقافة ومساهمتها في الظواهر المَنْوي دراستها. ولكن يجب الاعتراف بأن اختيار منهجية مغايرة ليسَ بالأمر السهل للبدء بالبحث، ويمكنُ اعتبارُ هذه المحاولة مدخلاً لتأمُّل لاحق معمق وغني حول الثقافة.

ج. عوامل مميزة

تنظرُ دراساتٌ عبر ثقافية مقارنة أخرى إلى الثقافة على أنها "مجموعة من المتغيرات الفريدة" (راتنر، 2000، ص.6). وفي هذه الدراسات تبدو العواملُ الثقافية محددة بشكل أفضل. ونذكرُ من بين هذه العوامل تصورات الطفولة والتربية وكذلك القيم والقواعد التي تحكمُ التفاعلات الاجتماعية إضافة إلى

ممارسات التعليم والرعاية والموارد المادية المتوفرة في المحيط تبعاً للنمط الاقتصادي (الفصل الخامس). غير أن هذه العوامل "تدرس عامة كمتغيرات منفصلة أكثر منها كعناصر في نظام ثقافي موحد" (م.ن). وإذا صادف قيام علاقات إحصائية متبادلة بين بعض هذه العوامل، يعتبرُ كارل راتنر (2000) أن هذه الأبحاث لا تسمح بمعرفة كيفية التفاعل فيما بينها ولا بينها وبين العوامل البيولوجية والبيئية. وهذا مرده في نظر الكاتب إلى غياب تصوُّر متماسك ومترابط لمفهوم الثقافة يقفُ عائقاً أمام تحديد العوامل المناسبة للدراسة. تعتبرُ وجهة نظر الكاتب على درجة عالية من القسوة بحيث يتعذر التوصل إلى صياغة "مفهوم متماسك للثقافة" منتهياً إلى القول "إن ميدان علم النفس عبر الثقافي المقارن يصبح مساحة إجمالية حيث بمقدور أيٍ كان دراسة أي موضوع وكأنه يكفي أن يدرس أمراً ما حتى يكتسبَ هذا الأخير صفة الملائم والمناسب" (م.ن).

الظواهر الثقافية

إن الظواهرَ الثقافية نتاجٌ مبنيّ اجتماعياً، أي إنها ظواهر مبتدعة بشكلٍ مصطنع ويشارك في بنائها أفراد الجماعة كافة. فلا تعد هذه الظواهر طبيعية أو فردية. وبحسب كارل راتنر (2000) يمكن التمييز بين خمسة أنواع رئيسة من الظواهر الثقافية.

– النشاطات الثقافية: تدل على الأفعال كما هي على غرار إنتاج السلع، تربية الأولاد وتعليمهم، صياغة القوانين والسياسات وفرضها، تقديم الرعاية الطبية وكتابة المؤلفات وقراءتها ... بفضل هذه النشاطات تعيشُ الكائنات البشرية وتتطور. إنها تشكلُ ركيزة إبداع الأساليب التي بواسطتها يتفاعلُ الأفراد مع الأشياء ومع الناس ومع أنفسهم أيضاً.

– القيم والتصورات والدلالات والمفاهيم الثقافية: تمنحُ أفراد كل مجموعة قيماً ومعاني "لمواضيع" الحياة. فالشباب والكهولة، والمذكر والمؤنث، والجسد والفكر، والثروة والطبيعة، والمكان (الفصل 6) والزمان (الفصل 7) مفاهيم تمثلُ أشياء مختلفة في مجتمعات مختلفة.

- النتاجات المادية المصنعة: وتتألف على سبيل المثال من الأدوات والكتب والورق والخزفيات وأواني المطبخ والساعات والألبسة والأبنية وأثاث المنازل والألعاب والأسلحة والتقنيات إلخ... إنها نتاجات مادية مصنعة بفضل مجهود جماعي.
- الظواهر النفسية: ونعني بها الانفعالات والإدراك والحافز والتفكير المنطقي والذكاء والذاكرة والأمراض العقلية والمخيلة واللغة والشخصية. إنها ظواهر تساهم الجماعة في نشأتها وتوزع على جميع أفرادها.
- الدينامية الثقافية: يقضي نشاط الكائنات البشرية الرئيس ببناء وإعادة بناء الظواهر الثقافية بشكل مستمر. تتجهُ "هذه الدينامية" نحو بناء ظواهر ثقافية جديدة مع تأثرها بالنشاطات والقيم والنتاجات المادية المصنعة والظواهر النفسية الكائنة.

تعتبرُ هذه الأنواع الخمسة مترابطة في ما بينها مع محافظتها على تمايزها. وفضلاً عن ذلك لا يمكن اختزال أي نوع من الظواهر الثقافية في نوع آخر، ومع ذلك ما من نوع يمكن أن يقوم بوظيفته منفصلاً عن الأنواع الأخرى. يجسدُ كل نوع من أنواع الظواهر الثقافية في داخله طابعاً يميزه عن الأنواع الأخرى. من هذا المنطلق، يمكن اعتبار الثقافة نظاماً مركباً ومؤلفاً من عدة عناصر أي من أنواع الظواهر الثقافية الخمسة المذكورة أعلاه.

المصدر: راتنر، موجز عن مفهوم الثقافة الشامل والمتماسك، 2000، ص 8-9

II- البحث ما بين الثقافات

1. مدرستان كبيرتان

فلنتطرق الآن، بعد الحديث عن مفهوم الثقافة، إلى مسألة البحث عبر الثقافي المنطبق على علم النفس بصورة خاصة. وقد كتبت جنفياف فانسونو (1996) في هذا الإطار ما يلي: "إذا كان علمُ النفس عبر الثقافي يعاني أكثر من أي علم آخر من افتقاره للجانب النظري فالسببُ يعود على الأرجح إلى الشكوك المرتبطة بموضوعه الذي غالباً ما ينبثقُ من الحدس أكثر منه من تعريف

واضح وموحد. ونظراً إلى الحيرة إزاءَ موضوع هذا العلم، فلا عجبَ في أن يكون علمُ النفس عبر الثقافي يخطو خطواته الأولى في مجال تحديد العدة التجريبية والمفاهيم القادرة على تقديم الدلالة لما يجب مراقبته" (كاميليري وفانسونو، 1996،ص.183). يبدو من الصعوبة بمكان على كاتبة هذه السطور أن تتقبل مثل هذه "النظرة" الموجهة إلى علم النفس عبر الثقافي. لذلك يهدفُ الكتابُ الذي بين أيديكم إلى إثبات العكس. في الواقع، تتوفرُ في الوقت الحاضر كتبٌ عديدة تعرضُ بصورة دقيقة الحقائق التاريخية والعُلومية للنظريات والطرُق المستخدمة في إطار هذه الأبحاث. إذا بدا الوضعُ في بعض الأحيان عصياً على التحليل إلّا أنه غير معقد ولا ينشأ عن أي حدس أو أي "لعثمة" أو "خطوات أولى". وفي هذا السياق نحيلُ القارئ المهتم بهذا الميدان إلى الكتب الأساسية التي تشكلُ مرجعاً في أيامنا هذه (بيري، داسان وسارازواثي، 1997 ؛ بيري، بورتينغا وباندي، 1997؛ بيري، بورتينغا، سيغال وداسان، 2002؛ بيري، سيغال وكاجيتشيبازي، 1997؛ بريل ولوهال، 1998؛ برونر، 1991a، 2000a؛ كول، 1996؛ غوفان، 2001؛ كيلر، بورتينغا وشولمريخ، 2002؛ كيم وبيري، 1993؛ ماتسوموتو، 2001؛ راتنر، 1997؛ روغوف، 2003؛ ستيغلر، شويدير وهيردت، 1990؛ توماسيلو، 1999). أما بالنسبة إلى مناهج البحث عبر الثقافي، فإن بعض النصوص يشكلُ بحد ذاته مرجعاً أيضاً (غرينفيلد، 1997؛ بورتينغا، 1993؛ فان دو فيجفار ولونغ، 1997؛ واسمان، 1995؛ واسمان وداسان، 2006).

أ. تباينٌ أم تلاق

فما هو الوضعُ إذاً ولماذا يبدو عصياً على التحليل؟ وفقاً لـ"بيار داسان" (2000، 2001أ، 2001ب)، وضعت الجمعية الفرنكوفونية للبحث عبر الثقافي (ARIC) تعريفاً للبحث عبر الثقافي منذ تأسيسها في العام 1984 (راجع أيضاً

كريوير وداسان، 1993) وقد ارتكزَ على مقاربتين متكاملتين وفقاً للتقدير. أما المقاربتان فهما (الجدول 1):

– من جهة، المقاربات "الثقافية" أو "الأهلية" والمقاربات "عبر الثقافية المقارنة".

– من جهة أخرى المقاربة "عبر الثقافية" (التثاقف).

إنطلاقاً من وجهة النظر هذه يتمثلُ الهدفُ من البحث عبر الثقافي بما يلي:

– إما دراسة التنوع أو التباين الثقافي مع أو من دون مقارنة جلية (مقاربات عبر ثقافية مقارنة وثقافية أو أهلية)؛

– إما دراسة الاتصال أو التلاقي بين مجموعات ثقافية مختلفة (مقاربة عبر ثقافية).

نأملُ أن نُظهرَ في أن هذا الاختلاف يستندُ إلى معارضة ذات طابع ثنائي أو إلى ثنائية متعلقة بالمفهوم الذي يتوصل إليه الباحثُ في مجال " عبر الثقافي" من خلال العلاقات القائمة بين كيانات مختلفة يُطلقُ عليها اسم "ثقافات". تُعتبرُ هذه العلاقات منبثقة بشكل رئيس من ديناميتين متعارضتين دلالياً، أي:

– إما انفصال الكيانات المختلفة (ثقافة أ ⟷ ثقافة ب)

– إما التقاء الكيانات المختلفة (ثقافة أ ⟷ ثقافة ب).

تعكسُ مفردة "بين" المرتبطة بالعبارة "بين الثقافات" هذا الاختلاف بصورة ملتبسة:

– "بين الثقافات"= بين كيانين ثقافيين منفصلين (أ ⟷ ب)

– "بين الثقافات"= بين كيانين اثنين منبثقين من اتصال الثقافات (أ ⟷ ب)

علم النفس عبر الثقافي	
مقاربة عبر ثقافية(*) (الحتمية العمومية)	مقاربة ثقافية اجتماعية(*) (النسبوية الثقافية)
↓	

علم النفس عبر الثقافي (الفاعلية الثقافية المتبادلة)	علم النفس (عبر) الثقافي المقارن (العمومية الثقافية)	علم النفس الثقافي (النسبوية الثقافية)
التثاقف(*) ↓ بين الثقافات	التثاقف(*) و التثقيف	التثقيف(*)

جدول 1: البحث عبر الثقافي في علم النفس (ترواديك، 2003ب)

أما بالنسبة إلى مجال التطور والنموّ، ونشير بنوع خاص إلى النمو المعرفي، وبالاستنادِ إلى تعريفٍ اقترحه جون بيري (1997)، نستطيع أن نحدد أن المقاربة عبر الثقافية المقارنة تحللُ بشكل رئيس نقاط التشابه والتباين بين

(*) **عبر ثقافي**: صفة تحددُ البحثَ العلمي للعوالم النفسية ما وراء التباينات الثقافية.

(*) **الثقافية الاجتماعية**: مفهومٌ يعتبرُ الثقافات مجموعات مركّبة وفريدة غير قابلة للقياس والمقارنة.

(*) **التثاقف**: عملية تنبثقُ من الاتصال الثقافي وتؤدي إلى تمثل الأفراد أو المجتمعات أو اندماجها بملامح وسمات قادمة من مجتمعات أخرى (مرادف للتبدل الثقافي).

(*) **التمثل الثقافي**: تملُّك مجموعة أناس للقيم الثقافية الخاصة بمجموعة أخرى كي تنصهر فيها.

(*) **الاندماج الثقافي**: تقيُّد مجموعة أناس بالقواعد الجماعية المشتركة الخاصة بمجموعة أخرى مع المحافظة على خصائصهم الثقافية.

(*) **تفاعل الثقافات**: يتم لدى التفاعل بين شخصين ينتميان إلى ثقافتين أو أكثر. عملية نفسية تعودُ إلى تخطي التباين الثقافي مما يقودُ إلى انبثاق ثقافة ثالثة.

(*) **التثقيف**: إكتساب ثقافة معينة. يميزُ الكتّاب الناطقون بالإنكليزية بين التثقيف الشكلي المرتبط على سبيل المثال بالمحيط المدرسي والتثقيف غير الشكلي المتأتي ممّا نتعلمه ونكتسبه عن طريق المصادفة في الشارع.

أطفال ينتمون إلى ثقافات مختلفة، فضلاً عن الصلة الكائنة ما بين بعض السياقات والسلوك الفردي. وأما المقاربة الثقافية فتقوم بدراسة الدلالات المرتبطة بالأطفال والبالغين الذين يعتنون بهم والمنبثقة من ثقافة واحدة أو ثقافات متعددة وذلك عند القيام بالنشاطات اليومية وتأثيرها على نمو الفرد. وتُعنى المقاربة عبر الثقافية في غالب الأحيان بمشاكل أطفال المهاجرين أي بمعنى آخر بأثر حالة الهجرة على تطور الفرد ونموّه (راجع، على سبيل المثال، مورو، 2002).

ب. تناقضٌ أم تكامل

يشيرُ العرضُ الذي قدمناه إلى أنه في المقاربتين الأوليين، أو بالأحرى الإنكليزيتين، تنتفي ضرورة الاتصال بين المجموعات الثقافية المدروسة (ثقافات منفصلة) بينما يبرزُ هذا الاتصال بين الثقافات في المقاربة الثالثة أي المقاربة الفرنسية (تواصل الثقافات). يبدو هذا التناقضُ مع الممارسة عديمَ التأثير وبلا فائدة وحتى خطيراً. إن عمليات الدمج والتهجين الثقافي تقومُ في الواقع منذ زمن طويل وفي كافة المجتمعات البشرية (كوش، 2002؛ كروزينكي، 1999). ولقد أظهرَ علماءُ الاجتماع أن المجتمعات المعاصرة تُعد من الآن فصاعداً مجتمعات متعددة الثقافات. وبالتالي "في الشمال والجنوب، في الشرق والغرب، أصبحَ معظمُ الدول-الأمم مجتمعات متعددة الثقافات. ولكن لا يجدرُ بهذا الإقرار المبتذل أن يُخفي مسألة تعقد الوضع" (غوسلان وأوسيبي، 1994، ص.5). وبذلك، فإن كل ثقافة "منفصلة" عن الثقافات الأخرى بفعل مراقب خارجي أو أفراد ينتمون إليها تعتبرُ عبر ثقافية لكونها نتاجَ "لقاءات" متعددة قامت خلال التاريخ القديم والمعاصر. تحتفظ الفئاتُ الثلاث المعروضة في الجدول 1 بأهميتها وفائدتها من أجل الإيضاح الإرشادي الضروري للحديث وحسب، إن كان علمياً أم لا، وليس من أجل التمييز والتفريق بين حالات التواصل أو الانفصال بين الثقافات.

وعلى الرغم من التأكيد، في أغلب الأحيان، على التكامل القائم ما بين المقاربتين اللتين تحددان البحث بين الثقافات، يعتبرُ بيار داسان (2001 أ) أن " فضح هذا التمييز خطأ". لا يسعنا سوى أن نوافقَ الكاتبَ الرأي لأن هذا التمييز قد أنتجَ عداءً وخصومة بين "نحن" والمفترض أننا على "صواب" و"هم" الذين على "خطأ". لقد أظهرَ علمُ النفس الاجتماعي منذ زمن بعيد تأثيرَ التصنيف الفئوي والتمييز لدى عمليات التفاعل بين المجموعات (دواز، 1979؛ دروزدا-سنكووسكا، 1999؛ ليينس، إيزربيت وسكادرون، 1996). تبدو هذه العمليات صالحة تماماً لشرح العلاقات القائمة بين مجموعات من الباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية. وتقضي عمليات التصنيف الفئوي تلك بتثمين المرء الجماعة الخاصة التي ينتمي إليها (الجماعة التفضيلية) والمعرف عنها ببطاقة خاصة، والإنقاص من قيمة الجماعات الأخرى المعرف عنها ببطاقات أخرى والتميز عنها.

يقومُ مارشال سيغال (1993) بتحليل يقعُ في الخانة نفسها لما يُعنى بالتناقض والتعارض ما بين علم النفس عبر الثقافي وعلم النفس الثقافي ويُثبتُ أنه إذا جرى التمعنُ بالفوارق ما بين "هم" و"نحن" نرى أنها غير ظاهرة بالشكل الذي كنا نتوقعه. ويرى سوسومو ياماغوتشي (2002) أن الوضعَ متشابهٌ بالنسبة إلى علم النفس الثقافي وعلم النفس الطبيعي. وتكون هذه التباينات نتاجَ صياغة ذاتية واجتماعية من جهة الباحثين أكثر منه نتاج حقيقة موضوعية. يبدو من المناسب إذاً السعي إلى تجاوز انشطار الجانب عبر الثقافي إلى فئات مختلفة باستبعاد مسألة (التعدد الثقافي مقابل الاتصال ما بين الثقافات) بشكل متبادل لمصلحة مفهوم متكامل ومركب. يبدو أنه "عندما يكون ميدانٌ علمي حديثَ العهد- وعلم النفس (لا سيما علم النفس عبر الثقافي) هو أحد المجالات الحديثة- ينزعُ الباحثون إلى التفكير وفقَ طرق يراها العقلُ البشري مثيرة ولكن مع الأسف لا تتطابق بصورة جيدة وطبيعة الأشياء. تمنح النزعة الثابتة بوجه خاص الأفضلية لثلاثة أنواع من الأفكار: الأفكار التي تنطوي على جوهر

ثابت، والأفكار التي تتضمن تعادلاً وتناظراً والأفكار البسيطة" (كاغان، 2000، ص.95). تتوافرُ أحياناً في علم النفس عبر الثقافي هذه الفئات الثلاث من الأفكار. ونرى أن هذا الأمر يحدث عندما يُعتبرُ علم النفس عبر الثقافي موضوعاً محدداً حيث الجوهر يعكسُ نظامَ العالم كما هو "في الحقيقة" على أن يكون الجوهرُ مستنداً إلى تماثل أو ثنائية الالتقاء (←→) والانفصال (← →)، مع تثمين أحد القطبين (القطب الذي نؤثرُه على غيره) والإنقاص من قيمة القطب الآخر.

2. مفهومٌ مركب

" تُحدد استقلالية العلم [...] من خلال قابليته على تحديد المذاهب الثقافية التي تغوص في محيطه وعلى التمييز في ما بينها" (لو موان، 1994، ص.107). يمثلُ المذهبُ مجموعة أفكار ومعتقدات وقيم مشتركة داخلَ مجتمع ما أو وجهات نظر حول الواقع تساهمُ في تبرير نظام اجتماعي وفي تحديد علاقات الناس بعضها ببعض (ريغولي، 1991). يمكن للمذهب أن يحتفظ بقيمة اجتماعية إيجابية أم سلبية. ويتيحُ لنا التحليلُ المذهبي العقائدي في مجال البحث عبر الثقافي، أي تحليل "نظرتنا" التي نصوغها في هذا الفصل، بالحديث عن اللاّتماثل في العلاقات بين ثلاثة أبعاد رئيسة مترابطة في ما بينها. يفسرُ تشابكُ المفاهيم هذا تشعبَ البحث عبر الثقافي ويمكنُ أن يساهم في تجنب القيام بمحاولة علمية حدسية ربما كما طرحناها أعلاه. وبحسب وجهة نظرنا (ترواديك، 2001 ب، 2003 ب، 2003 ج)، فإن الأبعاد الثلاثة هي التالية:

- الحتمية العمومية مقابل النسبوية الثقافية؛
- الإنفصال والاستبعاد مقابل التلاقي والتضمين؛
- التثمين الإيجابي لموقف مقابل التقويم السلبي لهذا الموقف.

يُحدد التفاعلُ بين الثقافات على أنه محصلةُ نظام علاقاتٍ مركّب يمكن إقامته بين المحاور أو الأبعاد الثلاثة السابقة. يُنظرُ إلى هذه المحصلة بصورة كاملة (دوران، 1979) على أنها تملكُ أشكالاً متعددة لا شكلاً فريداً واحداً ثابتاً وقائماً بحد ذاته: المفهوم عبر الثقافي. قد يظهرُ تعريف "عبر الثقافي" الذي يعتمده الباحثون في المجال في إطار ممارسة هذا العلم متغيراً بما فيه الكفاية. في الواقع، إن القطبين المتناقضين في المحاور الثلاثة مرتبطان في ما بينهما. وُضعَت هذه الحالة العقائدية المتشعبة في نماذج في الجدولين اللذين عُرضا ونوقشا في معرض النص (الجدولان 2 و3). وبما أنه يصعبُ تبين مجموعة العلاقات المحتملة بين قطبَي المحاور الثلاثة هنا وحالاً (تنتجُ 8 احتمالات)، فإن معظم الباحثين لا يرتكزُ إلّا على أقسام أو على "قطع" من هذه الجداول. هنا يكمنُ مفهوم اللّاتماثل. تم التطرق لبعض هذه العلاقات أو "دراستها" وتقويمها في حين لم يتم الاهتمام بالبعض الآخر.

عندما نقوم على سبيل المثال بتعريف علم النفس عبر الثقافي على أنه علم نفس الاتصال بين ثقافات مختلفة (ثقافة أ ⟵⟶ ثقافة ب)، غالباً ما " يغيبُ عن البال" أن الثقافة يُعرف عنها أيضاً بالانفصال الجذري عن الثقافات الأخرى (ثقافة أ ⟵⟶ ثقافة ب).

III- المذاهب

لا تستندُ أشكالُ العنصرية المعاصرة بعد الآن إلى اللامساواة بين الأعراق البيولوجية - أمسَت هذه العبارة تحملُ طابعَ التحقير- بل تستندُ إلى التمييز بين الثقافات (بيترلين، 1996). فكما رأينا للتو "يرتكزُ" علم النفس عبر الثقافي أيضاً على دراسة الاختلاف الثقافي. يبدو إذاً من المناسب "النظر في" هذه الحالة عن قرب. إلى أي مدى يمكن خطر التمييز العنصري أن يطالَ البحثَ عبر الثقافي؟ بهدف التوصل إلى توضيح الوضع ومحاولة التفكير في "العلم بضمير"

(موران، 1990)، لا بد من إجراء فحص دقيق ومفصل للأبعاد الثلاثة المذكورة سابقاً ولعلاقاتها بعضها مع بعض.

1. العمومية والنسبوية

أ. المتوحش الطيب

يملكُ الغربيون في غالب الأحيان نظرةً متسامحة ومتعجرفة وليدةَ الاستعمار حيالَ شعوب الأرض الأخرى (براكنر، 2006). يجدرُ التذكير في بداية القرن الواحد والعشرين بأن أسطورة "المتوحش الطيب" المعاصرة أبداً تنبعُ من تأملات الفلاسفة الفرنسيين في القرن السابع عشر حول مجتمعهم الخاص، على غرار جان جاك روسو (1712-1778)، وقد اعتُبر المجتمعُ مشؤوماً ومفسِداً "للطبيعة" البشرية. طوّرَ أولئك الفلاسفة الفكرة ذات الأصول اليهودية-المسيحية القائلة بأنه وُجدَ في الزمان الغابر إنسانٌ يحملُ صفة بدائي إن لم تكن صفة أصيل، وكان في الطبيعة "نقياً" و"طيباً" كي لا نقول "بلا خطيئة". إنطلاقاً من هذا الواقع، وبالنسبة إلى موضوع جزيرة تاهيتي الذي سيتم التطرق إليه لاحقاً في الفصل 6، فإن هذه الجزيرة قد تم "التفكير فيها" في الغرب قبل أن تُكتشفَ حتى فإذاً "سبقَ جوهرُها وجودَها" (درابري، 1988، ص.4). وفجأة، عندما اكتشفَ بحارةُ المحيط في القرن الثامن عشر جزر الهادئ الجنوبي، ومن بينها جزيرة تاهيتي، اكتشفوا في الوقت عينه عَدْن الأصلية أي الجنة و"المتوحش الطيب" (فاغان، 1998، الفصل 7). إنه لأمرٌ يدعو إلى العجب بأن نستنتجَ أنة نُسِبَ ولمرة واحدة تفوّق الحضارة إلى ما سُميَ بالبدائيين مقابل الانحطاط الممثل بالمتحضر الغربي. وعلى أية حال، تشكلُ هذه الفلسفة أصلَ ومنشأ مذهب النسبوية وتفاعل الثقافات وكما تغذي الشعور الغربي الحالي بالذنب إزاءَ الثقافات الأخرى (عبو، 1981؛ براكنر، 2006).

ب. المُستعمر الطيب

طبعَ القرنَ التاسع عشر همٌّ استعماري تسلطي بنقل الثقافة الوحيدة المسماة بثقافة التقدم أي الثقافة العالمية إلى العالم أجمع: ثقافة الغرب. وانبثقت هذه الرؤية الجديدة للعالم بحسب كلود ليوزو (1992) من " العصرية الظافرة" (ص.131). من الواضح أن هذه النظرة الجديدة ارتكزت على بعض الصفات المحددة للإنسان "المتوحش الطيب" ولكن هذه المرة لدى عودة البعثات. وبذلك، ودائماً في ما يتعلق بالتاهيتيين، فإذا " كنا قد تأثرنا بجوهر اللطف والرقة [...] غير أن عادات الشعب بدت عنيفة" (دو بوفيس، 1855/ 1978، ص.38): طبقات اجتماعية متصلبة وضاعلة، دكتاتوريات القادة الوراثية والقانون الإلهي، الفلوسية، قتل الأطفال، الحروب المتكررة، التضحيات البشرية والآدمية إلخ... إن هذه المقاربة الواقعية في الظاهر أكثر من سابقتها لم تكن مجردة مع ذلك من التمييز العنصري المستعمر الواضح. "أخشى أن يكون الشعبُ الأبيض قد وجدَ التاهيتيين في حالة انحطاط فسارَ على خطاهم. [...] ربما تلقوا كوديعة أجملَ بقاع العالم ليسلموها في يوم من الأيام إلى أعراق أكثر نشاطاً وقابلية على التطور" (ص.67). يجدرُ تبريرُ صوابية وتفوّق الحضارة الأوروبية بشكل جيد فضلاً عن استعمار شعوب هذه البقاع الجميلة جداً والمتوحشة جداً.

ج- "المحلي"

كان لا بد من انتظار أعمال خبراء الإناسة الأميركيين في بداية القرن العشرين ومن ثم آخرين ليتم التطرق من جديد إلى الحديث الثقافي الاجتماعي. من هذا المنطلق، يُعتبرُ التيارُ الثقافي الاجتماعي جديراً بالاحترام تماماً ولكن يجبُ إعادةُ وضعه في سياقه التاريخي. ونعرضُ سريعاً مثلاً عن تحليل قامَ به

كلود ليفي شتراوس حول إدخال الكتابة في المجتمعات ذات التقليد الشفهي (كالفي، 1984)، ويُعدُ مثالاً تعريفياً وصفياً في إطار هذا الحديث. ينبغي بادئ ذي بدء النظر إلى الكتابة على أنها واقعٌ مرتبط بظواهر السلطة والهيمنة الاجتماعية من جهة وواقع ثقافي (أي اختراع بشري) من جهة أخرى. إن مسألة اعتماد الكتابة من قبل مجتمعات ذات تقليد شفهي مهمة لأن هذه المجتمعات ما زالت حتى أيامنا هذه تواجهُ حملات محو الأمية التي تهدفُ مصحوبةً بأهداف العالم الخيرة إلى تغليف الشفهية بالأبجدية.

يرى لويس جان كالفي (1984) أن بعض التأويلات "النسبوية" السريعة جداً للواقع التاريخي الذي ينظرُ إلى الكتابة على أنها ميزة السلطة والقوة قد يقودُ إلى بعض الشذوذ. ولعل أفضل مثال على هذا الأمر النظرية التي استقاها كلود ليفي شتراوس في "مدارات حزينة" (1955)، من حادثةٍ جرت خلال إقامته لدى جماعة "نامبيكوارا" (هنود البرازيل) في البرازيل. وزعَ الكاتبُ أوراقاً وأقلاماً للهنود وفوجئ عندما رآهم يرسمون خطوطاً أفقية متموجة. توقفَ جميعُ الهنود عند هذا الرسم الذي يقلدُ رسمَ العالم بالسلالة باستثناء القائد الذي تظاهرَ بأنه يقرأ ورقته عند تبادل الهدايا كما لو أنه يشاركُ في أسرار البيض. علمَ كلود ليفي شتراوس لاحقاً أن الجماعة تخلت عن هذا القائد كما لو أن تصرفه لاقى عقاباً منها. فاستخلصَ الكاتبُ أربع نقاط تحليلية:

1. ظهرَت الكتابة لدى هؤلاء الهنود بجانبها الاجتماعي (السلطة) أكثر منه بجانبها الفكري (المعرفة).

2. إن غياب أو وجود الكتابة لا يسمحُ بالتمييز بين "التخلف الحضاري" و"الحضارة" (ليسَ بالأمر الجديد: يستطيع "الشعبُ المتخلفُ" الكتابة...).

3. إن الكتابة مسألة ضرورية من أجل ترسيخ الهيمنة الاجتماعية وتوطيدها

(انطلاقاً من هذا الواقع، ليسَ لها ارتباط بتطور المعارف)، كما أن محاربة الأمية تختلطُ مع تعزيز الضبط الاجتماعي وتدعيمه.

4. أصبحَ الهنود مع وصول الكتابة إليهم شركاء في مجتمع الأثرياء الدولي (الرأسمالية، إستغلال المقهور...).

يعتقدُ لويس-جان كالفي (1984) بأن مسألة الإبلاغ بتلقي الكتابة المقترحة من كلود ليفي شتراوس تستندُ فعلاً إلى رؤية بدائية جداً للمسألة مستوحاة من فكر روسو (رؤية الطيبة الطبيعية والأصلية للإنسان الحر المفتقر إلى الكتابة)، كما ترتكزُ على النظرة الماركسية القائلة بالمذهب الآلي (ستكون الكتابة إحدى أسلحة استغلال الإنسان للإنسان وتصرفاً مرتبطاً بتقدم الإنسان المتحضر). يُعد هذا التحليل الذي يمكن أن يتصف بالتحليل الحديث المستند إلى نظرة روسو نقطةَ الانطلاق غير المباشرة لمذهبية الإغرابية التي تبقى إلى الآن رائجة وشائعة جداً في الغرب. ولنأخذ على سبيل المثال ما جرى في المؤتمر الدولي حول علم النفس عبر الثقافي الذي عُقدَ في آسيا. ففي إثر مشهد مسرحي معد من قبل طالبات الجامعة المنظمة لاستقبال المشاركين الأجانب في المؤتمر يعرضُ فتيات فاتنات يلبسنَ فساتين معاصرة ويتخايلن على موسيقى معاصرة، صرحَ باحثٌ بارز قائلاً: " يا للأسف! يأخذون منا أسوأ ما نقوم به". كان هذا الباحثُ ليفضلَ أداءً "تقليدياً" وبالتالي "حقيقياً أصيلاً"، إلّا أنه ليس من المستحيل التفكير في أن العرضَ الذي قامت به الفتيات يُعتبرُ بالنسبة إليهنّ حالياً " الأداء الحقيقي الأصيل". وبالعودة إلى الكتابة يبدو جلياً أنه إذا كان امتلاكُ الكتابة بالفعل ضرباً من ضروب السلطة فلا يجبُ بالتالي تشبيه الكتابة سريعاً "بالاضطهاد"، والشفهية "بالحرية"... ومن وجهة نظر أخرى، كلما ازدادَ عددُ الناس الذين يفقهون القراءة والكتابة ازدادَ عددُ الأفراد الأحرار.

د. "**الإجمالي**"

أينبغي إذاً التشديد على العام أو المشترك بدلاً من التنويه بالنسبي أو المختلف؟ يشيرُ هذا السؤال إلى صراع إيديولوجي مطروح أبداً في الأبحاث التي تتمحورُ حول معرفة الإنسان ومنها الأبحاث في علم النفس عبر الثقافي. وتشكلُ المبارزة في فرنسا بين روجيه كايوا وكلود ليفي شتراوس (بانوف، 1993) مثالاً بارزاً في هذا السياق. يدعو الأولُ إلى عمومية العقلية الغربية التي تقابلُ النسبوية الثقافية التي يتبناها الرجلُ الثاني. بحسب ميشال بانوف (1993)، يعارضُ تبريرُ التقدم العمومي الذي يدافعُ عنه روجيه كايوا (1958) النسبوية التي يدعو إليها كلود ليفي شتراوس (1952) والتي تستندُ إلى الفكرة القائلة بأن كل ثقافة من الثقافات تتمتع بقيمة خاصة بها لأن هذه الثقافات مجموعات أو أنظمة متناسقة تنظمُ بطريقة فريدة سمات متعددة ومنفردة عند الاقتضاء لدواعي التحليل العلمي. تُعتبرُ ثقافات العالم المختلفة إذاً من وجهة النظر المطروحة سابقاً غير قابلة للمقارنة وجديرة بالاحترام. ولكن تفيدُ إحدى الانتقادات الضرورية التي وجهها روجيه كايوا ضد النسبوية الثقافية في ما "إذا كنا مُنعنا من الاعتراف بأن العلم أعلى مرتبة من السحر، والمنطق أفضل من الخرافة والحياة في ظل الديمقراطية أكثر ملاءمة للانفتاح الشخصي من العيش في إطار نظام قبلي" (بانوف، 1993، ص.51). أتمتلكُ الثقافة الغربية، وبالتحديد الثقافة العلمية فضلاً عن العقلية وما يتأتى عنها، طاقةً أفضل من أي طاقة أخرى، من مثل الدين أو السحر؟ (راجع أيضاً، بودون، 2006).

يرى كلود ليفي شتراوس (1952) أنه غالباً ما يكون في أصل العرقية رفضٌ لتقبُّل التنوع الثقافي الذي يؤدي إلى الرفض، خارج إطار الثقافة، لما هو غير مطابق للعادات التي نعيشُ في ظلها وذلك في "الطبيعة". ويصحُ هذا الأمرُ عند الغربيين كما عند شعوب الأرض الأخرى. تُعتبرُ العِرقية واقعاً عاماً وشاملاً (داسان، 1993). وبذلك، إن طرح مبدأ تعايش الثقافات المتنوعة على أنه من المسلّمات يورطُ العمومية لمصلحة النسبوية. غير أن كلود ليفي شتراوس يعلنُ

بنفسه أن هناك بين الثقافات المتعددة ثقافة واحدة تبدو الفضلى وهي الأوْلى بالتفضيل في كافة الأحوال كي لا نقول الأعلى مرتبة من الثقافات الأخرى: إنها الثقافة الغربية. تسعى هذه الأخيرة إلى فرض نفسها أينما حلت أي عالمياً. إنه لمن المؤكد أنه لطالما فرضت هذه الثقافة نفسها بالقوة والعنف وإن اعتمادها وتبنيها لا ينجمُ عن خيار واعٍ فعلي. إلّا أن هذه الثقافة لا يتم تبنّيها كما هي بل يُعادُ تأويلها وتفسيرها مما يُعتبرُ مسألة أساسية. ويعتقدُ الكاتبُ أن سحرَ هذه الثقافة قد يكمنُ في واقع أنها تبحث عن زيادة كمية الطاقة المتوفرة في الفرد وعن حماية الحياة البشرية وإطالة أمدها. وهناك دراسة تحليلية حديثة قام بها كاتبٌ إيراني تنحو في هذا الإتجاه: النور يأتي من الغرب (شايكان، 2001).

المكروه والمفضل

"إن حضارة مثل أوروبا، مدينة بأعمالها الفظيعة السيئة كما أنها مسؤولة عن إنجازات عظيمة، لا يُنظرُ إليها من زاوية اللعنة وحسب. فإذا كان يحركها "شغف الإبادة" الحقيقي فإنها هي أيضاً التي سمحت بتكوين مفاهيم مجردة عن آثام كبيرة على غرار الإبادة الجماعية [...] يكمنُ تنوعُ أوروبا الخاص في أنها ليست مخدوعة بمناطق الظلمة لديها إذ إنها مدركة تماماً لعللها وأمراضها ولهشاشة الحواجز التي تفصلها عن عارها. إن وعيها المتطرف يحولُ دون دعوتها إلى قيام حرب صليبية بين الخير والشر ويدفعها إلى استبدالها بالصراع بين المفضل والمكروه وفقاً لصيغة ريموند آرون [...] يمكن أن نحكم على أسلوب الحياة الغربية بأنه نقيض الأدب واللياقة والحشمة ونمعن في انتقاده ونسخر منه ونشيح بوجهنا عنه. غير أنه كما هو موجود اليوم بعيوبه فإنه غير قابل للمناقشة ويبدو جديراً بالتفضيل على ما كان قبلاً".

مصدر: بروكنر، ب. طغيان الندم، دراسة حول المازوشية الغربية، 2006، ص 48 وص 70-71.

تُعد كل ثقافة نظرية ً من العالم بحيث تميلُ إلى إضفاء معنى إليه وشرحه وتوقعه. تُرى أيكفي ذلك كي تكون جديرة بالاحترام بحد ذاتها وغير قابلة للمسّ؟ إن السؤال عن فعاليتها في التوصل إلى هذا التفسير مطروحٌ قيد البحث وموضوع على المحك. لا تتهربُ الثقافة العلمية المعاصرة من هذه الأسئلة. ويطرحُ روبن هورتون (1990أ، 1990ب) بالتالي مسألة الحكم - وهي ضرورةٌ أخلاقية- على الفعالية الكبرى لمسائل التنظير العلمية بالنسبة إلى الإعداد ما قبل العلمي. يرى الكاتبُ أنه إذا كان من الجلي أن الثقافة العلمية أكثر فعالية وبالتالي الأجدر بالتفضيل فإنها توازي الفكر الديني، الغربي وغيره، وأفكار السحر والخرافة والفكر العلمي أيضاً التي تعتبر بجملتها أنظمة ثقافية، نظرية كانت أم عملية، تخضع لأغراض الشرح والتوقع ومراقبة الأحداث. في الواقع، ترى مونيك جودي بايني (في بونت وإيزارد، 1991) أن السحرَ على سبيل المثال على الرغم من أنه لا يرتكزُ على معرفة علمية مثبتة إلّا أنه عقلاني تماماً بحيث يمارسُ تأثيراً ضابطاً على العاطفة ويُشبعُ الحاجة إلى التفاؤل والانسجام. "تكمنُ وظيفته في دمج الثقافة على الرغم من عيوبها على غرار الخرافات والقواعد وحواجز العادات والديانة الضامنة لاستقرار المجموعات المجتمعية" (ص.440).

من أجل محاولة حل مسألة ضرورة إحترام جميع الثقافات وتفضيل إحدى هذه الثقافات أو عدد منها، يبدو من الضروري التمييز بين مستويات متعددة من الظواهر. يُطرح من جهة ما ينشأ عن الإمبريالية العمومية وعن النسبوية الإغرابية التي تشكل مذاهب وإيديولوجيات، ومن جهة أخرى ما يمكن وصفه بالفعالية في لغة تفسير الظواهر المتعددة. يؤدي هذا الأمرُ إلى إمكانية تقدير النظام التفسيري ذي المنشأ الثقافي الغربي أي العلم المعاصر على أنه جديرٌ بالتفضيل على غيره من العلوم (نحنُ علماء نفس ولسنا بعرافين أو سحرة أو مرابطين)،

من دون أن نتبنى القيمة التسلطية لهذه الثقافة كما لدراسة ثقافات العالم الأخرى لما هي عليه من دون الموافقة على الالتزام ببعض قيمها التي تدعو إليها وتمدحها أحياناً (القبلانية، الختان، التطرف، إلخ).

2. تقييم إيجابي وتقييم سلبي

تتقلبُ الدراسة العلمية حول العلاقة بين الثقافات والحياة النفسية باستمرار بين الإيديولوجية العمومية (للكليات الإناسية) والإيديولوجية النسبوية (للتنوع الثقافي). تقدمُ هاتان الإيديولوجيتان المتناقضتان دلالياً دينامية متشعبة أكثر من مجرد تناقض بسيط. ينبغي أن نتذكر على الدوام أن البحث عبر الثقافي والتمييز العنصري "يستندان" كلاهما إلى هذين المذهبين. إن ما يميزُ بينهما يكمنُ في أن المذهب الأول يقدم قيمة اجتماعية إيجابية في حين أن الثاني يمتلكُ قيمة سلبية.

أ. تحديدات

يذكرُ كلود ليوزو (1992) بأن علم نفس الشعوب والأعراق حوالى العام 1898 أصبح في ما بعد علم النفس الإتني بفعل تأثير إزالة الاستعمار ومن ثم علم النفس الإتني. وُضعَ علم النفس العلمي إذاً في إطار فكري حيث هيمنَ الفكرُ العرقي والخوف من انحطاط الحضارة الغربية لا سيما بفعل التهجين أو الخوف من الاختلاط (فرانشيني، 1993). ويستشهدُ كلود ليوزو (1992) بأندريه سيغفريد (1950)، رئيس معهد هافر، الذي قال التالي: "على الرغم من أن جميع البيض ليسوا شركاء متحدين لكون بيض آسيا ظلوا متمردين فإن كانت الحضارة الغربية نتاجَ بيئة ومحيط إلّا أنها أيضاً نتاجُ عرق. إنه العرق الأبيض وحده الذي صنعَ الغرب. إن المسافة التي تفصلهم عن السود والحمر لهي

شاسعة جداً، وإذا كان العرقُ الأصفر يتمتع بفعالية مماثلة إلّا أنه يعاني تقنياً تخلّفاً بفارق ثلاثة قرون. في ظل هذه الظروف، تضم حضارتنا مجالاً جغرافياً مع حدود نشعرُ بالفضول لتحديدها" (ص.116-117). وتكمنُ "الخطيئة الأصلية" للغربيين (بانوف، 1993) في ذاك الميل المغضب للاعتقاد بأن عرقهم وثقافتهم هما الأفضل على الإطلاق.

يرى كلود ليوزو (1992) أن التمييز العنصري يشكلُ أحد العناصر المكونة للوعي الأوروبي المعاصر. وتكمنُ خصوصيته في تركيز اهتمامه في آن على التكاملية الإنسانية (العمومية) كما على تباينات الواقع المسلّم بأنها منيعة لا تُقهر (النسبوية). يبدو التمييزُ العنصري مرتبطاً بعصرية المجتمعات نصيرة المساواة "وريثة التقاليد المسيحية الخاضعة للدنيوية" (شويسغوت، في ويفيوركا، 1993، ص.127)، حيث كل فردٍ "يساوي" الآخر أي ما يُسمى بالفردانية. يتجاوبُ التمييزُ العنصري إذاً " بشكل جديد مع وظيفة قديمة" (دومون، استشهدَ به ليوزو، 1992، ص.462) مع نماذج التمييز الاجتماعي: تدرُج المجتمع وفقاً للطبقات حيث تحدد قيمة الفرد بحسب انتمائه للجماعة التي وُلدَ فيها.

يشيرُ بيار-أندريه تاغييف (1987) إلى تشعب عملية التمييز العنصري المعاصرة وتعقيدها. وبالفعل كما تم طرح المسألة من وجهة نظر علم الاجتماع، فإن الإيديولوجية العنصرية تبدو مرتكزة على القاعدتين العمومية والنسبوية (راجع لاتوش، 1999؛ ليوزو، 1992؛ تاغييف 1987، 1997؛ويفيوركا، 1993، 2001). أسسَ مذهبُ النسبوية تمييزاً عنصرياً "تفاضلياً مبنياً على رفض الإنسانية المشتركة ؛ ويعبرُ عن هذا المذهب عن طريق مطلقية الهويات أو تباينات الجماعة (العرقية والإتنية والثقافية أي القومية)، التي يرى فيها تجسيداً للقيم الإيجابية" (تاغييف، 1997، ص.62). نشأت العمومية من

تمييز عنصري "مبني على رفض الهوية ويبرزُ من خلال الحقد المعبر عنه تقريباً والمترجم عبر سلّم القيم للأشكال الثقافية الخاصة. يذل مذهب العمومية أو يرفضُ الاختلاف ويتهمه ويحاكمه" (المصدر نفسه). فإذاً يتكاملُ المذهبان كما أن "التمييز العنصري هو الرفض المطلق للاختلاف [...و] التأكيد المطلق على الاختلاف" (ص.29 وص.31).

ب. الأشكال المعكوسة

ينتجُ بحسب بيار-أندريه تاغييف (1997) منطقان متناقضان يمكنُ من خلالهما استنباط طريقتين للعنصرية. تظهرُ العنصرية إذاً على أنها "مزدوجة" ولكل شكل من العنصرية مضادُ له:

1. عنصرية الاستبعاد التقليدية والتحليلية والصورية (هذا أو ذاك).
2. مضاد العنصرية بالتمثل الإجمالي والجدلي (هذا وذاك).

إن العنصرية التقليدية المعروفة بعنصرية الصد والاستبعاد (→←) تطرحُ كمسلمة حقيقةً ثقافية لا تُقهر مرتبطة بتسلطية قيم تُعتبر أعلى شأناً من غيرها. ويعتبرُ غبريال غوسلان وهنري أوسيبي (1994) أن الاعتراف بالغيرية (قاعدة نسبوية) يمر في هذه الحالة بالتدرج الذي يشملُ الاختلافات داخل نظام مشترك (قاعدة عمومية).

إن مضاد العنصرية المعروف بالتمثل والتشبيه (←→) يطرحُ كمسلّمة الاحترام المطلق للاختلاف الثقافي المرتبط بتهجين معمم نحو خلق ثقافة عامة. وبحسب غبريال غوسلان وهنري أوسيبي (1994)، إن رد اعتبار الاختلاف الثقافي (قاعدة النسبوية) يمر هنا بالصراع المرتبط بالتقاء الثقافات مما يتأتى عنه آثار دمج في مجموع مشترك (قاعدة العمومية).

مفاهيم العنصرية	فصل الثقافات	تلاقي الثقافات
	عنصرية تقليدية، تحليلية وصورية أو عنصرية الصد والاستبعاد ("هذا أو ذاك")	مضاد العنصرية الإجمالي والجدلي أو عنصرية التمثل والتشبيه ("هذا وذاك").
التعدد الثقافي (قاعدة النسبوية)	رفض أي تهجين ثقافي مرتبط بفكرة النقاوة والأصالة الثقافية.	تقبّل مطلق للتباين الثقافي مع رفض المقارنة والدمج.
الوحدة الثقافية (قاعدة العمومية)	تسلطية الثقافة الخاصة التي يُنظر إليها على أنها أرفع شأناً من غيرها من الثقافات.	إلغاء الفوارق الثقافية بالتواصل أو بالتهجين المعمم.

جدول 2: إيديولوجيات أساسية لأشكال العنصرية (ترواديك، 2003ب)

3. تضمين واستبعاد

تطرقنا للتو إلى مسألة البعد العمومي/ النسبوي على أنه عنصرٌ مكونٌ للبحث عبر الثقافي (ذات قيمة اجتماعية إيجابية) وللعنصرية (ذات قيمة اجتماعية سلبية) في آن. وهناك بعدٌ آخر تم الإعلان عنه سابقاً منذ بداية هذا الفصل يجدرُ أخذه بعين الاعتبار ألا وهو الانفصال والاتصال. يسمحُ هذا البعدُ بالتمييز بين شكلين من العنصرية فضلاً عن "مدرستي" علماء النفس ما بين الثقافات. وبغية إيضاح المسألة يُعرضُ في ما يلي طريقتان للعيش معاً منبثقتان من التقاليد الإندونيسية أو بالأحرى طريقتان لمفهوم الجماعة في إندونيسيا (حسن، 2002، 2004). تجدرُ الإشارة إلى أن المصطلحين الإندونيسيين كيتا و كامي لا يمكن ترجمتهما إلّا بمفردة "نحن".

أ. هذا وذاك

كيتا. وفقاً لفؤاد حسن (2002)، إن طريقة كيتا تعرضُ جماعة " تحافظ فيها مكوناتها على هوياتهم الفردية" (ص.3). ترتكزُ هذه الطريقة في العيش معاً على التضمين، بما معناه أنه لا ذكر خاصاً لأي أفراد من خارج حدود الجماعة. وبالتالي فإن كل عضو في الجماعة "حر بالنموّ والتطور من دون أن يتقيدَ بمسألة المشاركة في الجماعة" (المصدر نفسه). تسمحُ هذه الطريقة بأن يتم التعبير عن الفوارق الفردية بحرية ضمن مجموعة تشملها كلها. ويقضي الاحترامُ المتبادل بعدم تهميش أو استبعاد أحد. إن النمط الإندونيسي المعرف عنه ⟵⟶ كيتا والمتعلق بتصور الجماعة يعبّرُ عن تلاقي (⟵⟶) الهويات الفردية المختلفة داخل مجموعة مشتركة ("هذا وذاك").

ب. هذا أو ذاك

كامي. وأما بالنسبة إلى طريقة كامي فهي تقلصُ الهويات الفردية المختلفة لتقيمَ هوية مشتركة. يُنتقص من قيمة شخصية أفراد الجماعة لمصلحة التضامن الجماعي. إن تثبيت الهوية الجماعية كامي يستبعدُ ويستثني جميع من لا يتمسك بها. يرتكزُ النمط كامي على الاستبعاد. تحددُ هذه الطريقة الحدود ما بين الجماعة التفضيلية والجماعة الأخرى. يعرضُ فؤاد حسن (2004، 2002) أمثلة عن جماعات مرتكزة على نمط كامي، على غرار الأحزاب السياسية والجمعيات والنقابات والإتنيات والأعراق والمذاهب الدينية والأمم، إلخ. تعبّرُ الطريقةُ الإندونيسية المعروفة كامي حول مفهوم الجماعة بشكلٍ من الأشكال عن انفصال (⟵⟶) الهويات الجماعية المختلفة ("أو هذا أو ذاك").

ج. الأسُس المماثلة

يرى فؤاد حسن (2004، 2002) أن كل تجربة إنسانية ترتكزُ على علاقات الإنسان بالغير ("أنا" و"أنت") اللذين يشكلان "نحن" وكل جماعة تعيشُ

بحسب النمطين كيتا و كامي. إن مسألة أن يكون هناك جماعة ("نحن") تعيشُ وفقَ نمط كيتا أو كامي تستندُ إذاً إلى غياب تموضُع الآخر أم لا ("هم"). يوضحُ الكاتبُ هذه الدينامية بالحديث عن الترجمة باللغة الإندونيسية للعبارة التالية "نحن، الإندونيسيين...". إذا تم التحدث عن استقلال إندونيسيا بالنسبة إلى الأمم الأخرى يُقال "كامي بانغسا إندونيسيا" وإذا تم عرض تاريخ البلد المتعدد الثقافات أمام تلاميذ إندونيسيين يُقال "كيتا بانغسا إندونيسيا...". من المناسب إذاً العمل على دمج ديناميات الانفصال (كامي) والتلاقي (كيتا) بدلاً من وضعهما في حالة تناقض وفصلهما. كيف يمكن هذا الأمر أن يتم؟ أيمكن أن يُعرض دمجٌ إيجابي من أجل البحث عبر الثقافي (جدول 3) وسلبي من أجل العنصرية (جدول 2) للقاعدتين العمومية والنسبوية كما لفكرتي الانفصال والتلاقي بين كيانين ثقافيين مختلفين؟

مفاهيم العلاقة بين الحياة النفسية/ والثقافات	انفصال الثقافات دراسة تنوع الثقافات ("هذا أو ذاك")	تلاقي الثقافات دراسة اتصال الثقافات ("هذا وذاك")
تعدد الثقافات قاعدة النسبوية	تثمين الخصوصية الثقافية الخاصة من أجل بناء الهوية.	احترام القيمة والفوارق الثقافية فضلاً عن احترام تنوع الثقافات.
الوحدة الثقافية قاعدة العمومية	تدرج نوعي لمختلف النتاج الثقافي على سلم القيم المشتركة عالمياً.	تثمين التلاقي بين الثقافات والتبادل والتهجين الثقافي للمضي نحو ثقافة ثالثة.

جدول 3. إيديولوجيات أساسية للبحث عبر الثقافي (ترواديك، 2003 ب)

4. دينامية الإيديولوجيات

أ. تعايش الأضداد

نبلغُ على الأرجح هنا حدود مقدرتنا على التفكير في أمور "كثيرة" في الوقت نفسه. ولكن كما يقول دان سبيربر (1996) "يمكن معتقدات متناقضة [...] أن تتعايش طالما أنها لا تكونُ أبداً معاً مقدمات في عملية الاستدلال نفسها" (ص.121). كما أن الإدارة اليومية للتناقض الدلالي للقاعدتين النسبوية والعمومية من جهة ولعلاقات الانفصال والتلاقي من جهة أخرى تبدو أنها تتحقق وفقَ معالجة ثنائية تناقضُ تقويماً إيجابياً وآخر سلبياً. يؤدي هذا الأمرُ إلى أربعة اقتراحات يمكن تمييزها على النحو الآتي:

- من وجهة النظر "عبر الثقافية" لتلاقي الثقافات:

* إحترام الفوارق الثقافية يناقضُ غلبة ثقافة واحدة على الثقافات الأخرى.

* تثمين اللقاءات ما بين الثقافات يناقض النقاء الثقافي الذي يفصلُ ما بين الثقافات ويعزلها بعضها عن بعض.

- من وجهة النظر "عبر الثقافية" لانفصال الثقافات:

* تثمين الاختلاف الثقافي الخاص يتناقض وغياب الثقافات المختلفة عبر التهجين المعمم أو العولمة.

* تدرج الثقافات النوعي يناقضُ القبول المطلق بكافة الإنتاجات الثقافية.

ليس من المستحيل إذاً التأكيد على أن المقاربة عبر الثقافية يمكن أن تستندَ أحياناً إلى خطاب إيديولوجي ذي طابع معادٍ للعنصرية. يحدثُ هذا الأمرُ في فرنسا على سبيل المثال عندما يثمنُ التقبلُ المطلق للاختلاف الثقافي غالباً الآخر، أي المغاربة مثلا ؛ ويهملُ نتاجَ الثقافة الخاصة المتهمة بالهيمنة والغلبة. يُنكِرُ هذا النتاج لمصلحة ثقافة "ثالثة" تكون وليدة التلاقي ما بين الثقافي. يجدرُ بنا أن نعجبَ لواقع أن عدة أبحاث حول علم النفس عبر الثقافي تمت في

فرنسا لا تعتمدُ إلّا على الشعوب غير الفرنسية وتستثني من التحليل أصحاب الثقافة الفرنسية لأن هناك خطر عنصرية حقيقي (ترواديك، 2003ج). ويشيرُ بيار داسان (2001 أ) إلى أنه لا بد من الاستغراب لكون "نظرية إستراتيجيات الهوية [...] قد تبلورت بالاستناد حصراً إلى شعب واحد، المغاربة" (ص.69).

وفي المقابل، يقودُ تعددُ الاتصالات الثقافية في بلدان أخرى في أغلب الأحيان إلى زوال الحواجز بين الثقافات وإلى عدم بناء الثقافات الخاصة التي يُنظرُ إليها على أنها "أمانٌ رمزي" (عبو، 1981، ص.10). وتنتجُ عن ذلك آلية دفاع في وجه هذه اللقاءات التي تكون أحياناً عنيفة وتأخذُ تلك الآلية شكلَ رفض الآخر و" الارتداد إلى الأصول الحقيقية والخرافية" (المصدر نفسه) التابعة لثقافة الفرد الخاصة. لا يُعتبرُ الجانبُ عبر الثقافي (المتعلق بالاتصال بين الثقافات) في هذه الحالة سوى تصوُّر وضع خاص للوقائع الاجتماعية يُنتجُ من جديد خطرَ المركزية الغربية في حال تم اعتباره نموذجاً عالمياً (ترواديك، 2003 ج). يرى سليم عبو (1981) أن إبطال المركزية الذي يميزُ التيار المعاصر المعادي للعنصرية "يذوبُ" الاختلاف الثقافي في قاعدة ثالثة ناتجة عن التلاقي ما بين الثقافات. ويمكن أن تكون هذه الثقافة عرضة للرفض في بعض الحالات.

عندما تثمنُ المقاربة عبر الثقافية، إن كانت مقارنة أم لم تكن كذلك، غالياً أهمية اكتساب ثقافة خاصة وأصلية لا تقاسُ بغيرها (حال المقاربة الثقافية، أي "الأهلية")، مرتبطة أم لا بتقويم قواعد تُعتبرُ عالمية وفُضلى (حال المقاربة المقارنة)، فإنها تقوم بمجازفة التصاهر والانتماء إلى الخطاب الإيديولوجي العقائدي المتعلق بالعنصرية التقليدية. إن العرقية التي تميزُ هذا الخطاب العنصري تلغي في الواقع الاختلاف الثقافي وتفرضُ بالتالي وجهةَ نظرها الخاصة على أنها قاعدة عالمية. ولكن وبحسب ما يوردُ بيار داسان (2001 أ) يقدمُ أسلوب المقارنة فائدةً استكشافية أكيدة ولكن " ليس أي نوع من أسلوب المقارنة! " (ص.70).

أشارَ مؤخراً كلٌ من كوليت ساباتييه وبيار داسان (2001) إلى أن "

أصوات الجنوب تواجه المصاعب كي يتم الإصغاء إليها، خصوصاً إذا تجرأت وعَلت في وجه هيمنة العلم الغربي الذي يزعمُ بأنه عالمي. لا ترفضُ هذه الأصواتُ العملية النفسية بحد ذاتها بل جل ما تطلبه أن تتنبه هذه العملية النفسية للقيَم والممارسات المختلفة من دون إلقاء حكم مخالف على الفور" (ص.10) (راجع بام نسامنانغ، 2001؛ إيسبي، 2005؛ غوتريه، 2001؛ رابينوفيتش وتاسارا، 2001). ولكن على سبيل المثال في مجال نمو الطفل، غالباً ما "يراقبُ الباحثون في الميدان عبر الثقافي النمو ويحاولون وصفه أو تفسيره عن طريق أوامر واحتمالات وأحكام مسبقة منبثقة من نطاق مراجعهم وتعليلاتهم. يتوقعون في الواقع أن تتطابق المعلومات تماماً مع مفاهيمهم وتصوراتهم المسبقة" (بام نسامنانغ، 2001، ص.43).

ب. تجاوز مأزق

إنه لمن المستحب أن لا نرضى بتصنيف البحث عبر الثقافي ضمن "معسكرين" أو ثلاثة "معسكرات". يقضي موقفنا الخاص المتأثر بنموذج الفكر المركّب الذي عرضه إدغار موران (1990) بتجاوز ثنائية الأضداد بين الفئات والذي يجزئ "حقل" البحث عبر الثقافي وذلك عبر ضمِ مشترك لمختلف عبارات قواعد العمومية والنسبوية على نحو إيجابي وبناء. ويُطلق على هذا الموقفُ عبارة "العمومية الثقافية" (ترواديك، 2001 ب، 2003 ب، 2003 ج) أو "تعددية العمومية" (لاتوش، 1999).

ولكن "بين نسبوية بلا مبدأ [رفض مطلق للآخر أو قبول مطلق للآخر] وعمومية متوحشة [هيمنة ثقافة واحدة أو ثقافة ثالثة عالمية] يبدو الطريقُ ضيّقاً غير أن الأمرَ يستأهلُ أن نراهنَ على وجوده والبحث عنه" (لاتوش، 1999، ص.10). فيمكن على هذا النحو تجنبُ خطر الانحراف العنصري وخطر تحيُز البحث عبر الثقافي. وبذلك يستندُ هذا البحثُ دائماً إلى:

- الاعتراف بأن تثمين الاختلاف الثقافي الخاص (ثقافتنا) أمرٌ ضروري

لعملية بناء الهوية الفردية والجماعية، وهو مرتبط بتثمين التبادل والتهجين الثقافي عن طريق اللقاءات عبر الثقافية (ثقافتهم).

- الاعتراف باحترام التباينات الثقافية وتعددية الثقافات (ثقافاتنا) فضلاً عن تدرّج نوعي لمختلف النتاج الثقافي بغية تبنّي الثقافات الفضلى (ثقافاتنا).

ج. الأفضلية الثقافية

يبدو أن هذا هو الجانبُ الأخير المعروض من هذه الدينامية الإيديولوجية المركّبة ألا وهو تدرّج النتاج الثقافي والأفضلية مما يشكلُ المشكلة الكبرى في إعداد بحثٍ ما بين الثقافات خالٍ من "نظرة" حدسية ومتلعثمة. يُحدثُ طرحُ سؤالٍ حول تفضيل ممارسات ثقافية معينة على غيرها موجهٍ لطلاب علم النفس عبر الثقافي في فرنسا ردود فعل "منفرة وشديدة الحساسية" بشكلٍ مطلق! يستدعي النظرُ في هذا التدرج في الواقع القيام بمقارنة ما بين هذه الممارسات الثقافية وفقَ سلّم القيم الذي يخضعُ تحديده للمناقشة الدقيقة (لاتوش، 1999). يتولدُ شعورٌ بالخشية من هذه الطريقة المرتبطة في أغلب الأحيان بالخطأ بالمقاربة عبر الثقافية المقارنة (راجع برونر، 1991أ، 1991ب؛ ودفاع داسان، 2001أ، 2001ب). وطرحَ كلود كلانيه (1990)، على سبيل المثال، ثلاثة "شروط" وحسب من أجل "انفتاح [ناجح] للمجموعات الثقافية المتواجدة" (ص.219). يرى الكاتبُ أن أي رهان عبر ثقافي يتضمن ما يلي:

- الإعتراف المتبادل بالأنظمة الثقافية الموجودة والقبول بعدم اختزالية النظام الثقافي الآخر.

- قدرة كل مجموعة ثقافية على تثبيت هوية ثقافية إيجابية انطلاقاً من القواعد والقيم الخاصة.

- إمكانية التبادل بين الأنظمة الثقافية المختلفة الناتج عن تفاوض مستمر في إطار المساواة بين حقوق كل نظام.

ولكن الجدول 3 يتضمن منطقياً أربعة مربعات ناجمة عن التفاعل ما بين

فكرتين ثنائيتين متناقضتين وهما: (1) العمومية والنسبوية؛ (2) التلاقي والانفصال. ينقصُ إذاً "شرطٌ" واحد من أجل "الانفتاح الناجح" للثقافات. في الواقع، إن تدرجَ النتاج الثقافي الذي يسمحُ باتخاذ الخيارات الخاصة وإدخال التغيير في آن من أجل "العيش الأفضل" معاً غائبٌ عن "الرهان" السابق. يُعتبرُ هذا الغيابُ أمراً نموذجياً في التيار المعاصر المعادي للعنصرية. ولكن بالنسبة إلى المقارنة ما بين الإنتاجات الثقافية وتدرّجها، أليسَ من الموافق مثلاً تفضيل الحياة في ظل الديمقراطية على الحياة في ظل الحكم الاستبدادي، المعرفة ذات الغاية الإنسانية على المعرفة ذات الغاية المتطرفة، الحرية الفردية على العبودية، إحترام طهارة الجسد وكماله على تشويه الجسد، إلخ...؟

يتخطى هذا النقاشُ بكثير نطاقَ هذا الفصل غير أنه يمكن التنويه بأن "إنكار الذات" أو "رفض التفضيل" و"الحكم" و"الاختيار" الملاحظ في المجتمعات عبر الثقافية الأوروبية ما بعد الحرب ومن بينها فرنسا ينبعُ من "وعي سيّئ" هيمنَ ما بعد الاستعمار وما بعد النازية " وطُبِعَ في الغالب بصبغة الماسوشية" (عبو، 1981، ص.11). يُثبتُ الكتابان الصادران مؤخراً لريمون بودون (2006) وباسكال براكنر (2006) واقعَ الحال "الحديث جداً" في هذا الموضوع. يبدو إنكارُ أوروبا لذاتها أمراً مخيباً ومحيراً بالنظر إلى المسألة من "الخارج" كما يؤدي في "الداخل" إلى جعل اندماج الشعوب المهاجرة الوافدة أمراً صعباً. إنها تُولدُ ضحايا مسؤولين عن المشاكل الاجتماعية والاقتصادية الحالية. وعلى غرار الفيلسوف اللبناني سليم عبو (1981)، يرى الفيلسوف الإيراني داريوش شايكان (2001) المذكور سابقاً بأنه "عندما يهاجمُ أصحابُ التعددية الثقافية المركزية الأوروبية ويلومونها على جميع مآسي العالم، لا يتنبهون إلى أنه من دون هذه الحضارة العالمية المولودة بنوع خاص في أوروبا لم يكن بوسعهم اكتساب الأدوات التصورية الضرورية لطرح مسألة المركزية الأوروبية ثانية على بساط البحث" (ص.24).

إذا كان العلمُ الغربي "قد اتُخِذَ نموذجاً للعلم العالمي" (بارو، 1998،

ص.19) بسبب روحه أكثر من مضامينه فإن مسألة تفوُّقه وتعايشه مع الثقافات المعروفة بالثقافات العلمية "الوهمية" تبقى مفتوحة. تحيلُ هذه المسألة إلى مسألة فهم صفات الثقافات غير المتساوية وإلى تحديد سلّم القيم العالمية بشكل دقيق (دايموند، 2000) لأن "احترام الثقافات لا يعني احترام جميع العادات والتقاليد" (فوجيرولاس، 1997، ص.17). ونبلغُ هنا أحياناً مسألة إستحالة القياس، وهذا ما يشددُ عليه لوسيان مالسون (1964) في أثر التحليل الذي قام به حول "التنوع الإنساني اللامتناهي" (ص.27) فيقول: " تقضي المسألة الأخلاقية بالنسبة إلى الذين يدركون التعدد الإناسي باختيار ما ينحو باتجاه تقليص المعاناة وتوسيع نطاق الحرية- للذات وبالتالي للجميع" (ص.32). ومن أجل التمكن من اختيار الأفضل للجميع، يجب الاستعانة بقاعدة ومقارنة مطلق أي نتاج ثقافي بها.

ويطرحُ سليم عبو (1981) الفكرة القائلة بأن اللامساواة بين الثقافات، وليس المقصود بها اللامساواة الوظيفية إنما اللامساواة في المضمون، "لها تأثيرات فعل لا يمكن الإغفال عنها أو كبتها من دون حدوث عواقب خطيرة" (ص.16). وفي وجه النظام الجغرافي السياسي العالمي في بداية القرن الواحد والعشرين، يبدو من الملحّ تجاوز هذا التقييد الكبير للرهان عبر الثقافي المعاصر: إنكارُ عالم مفضل على غيره، عالمٌ يجب أن يرتكز على "فكرة النمو الصحيحة" (ص.18). من الممكن تماماً إذاً حسم الأفضلية الثقافية الخاصة مع الاعتراف بأفضلية الآخر واحترامها كما من الممكن إخضاع مجموع هذه الأفضليات لنقاش عبر ثقافي مستمر بغية العمل على تقدمها وتطورها في سبيل بناء عالم أفضل للجميع. هناك مثالٌ بارز يوضعُ في خانة النقاش بين الثقافات وهو النقاش الذي قام بين مختلف العلماء الغربيين والدلاي لاما بشأن النفس أو الضمير (دلاي لاما، 2000؛ هيوارد وفاريلا، 1995). وفي الإطار نفسه نعرضُ مثلاً آخر وهو النقاشُ الذي دارَ بين البوذي الفرنسي ماتيو ريكار

والفيزيائي الفلكي ذي الأصول الفيتنامية ترين كسوان توان (ريكار وتوان، 2000).

بعد أن تم تطبيق جوانب "العمومية الثقافية" الإيديولوجية الأربعة على مجال نمو الطفل المعرفي الذي يشكلُ مشروع بحثنا الخاص وموضوع الكتاب أيضاً، فها إنها تتلخص على النحو التالي. بالنسبة إلى عالم النفس:

- يحدثُ النمو المعرفي عند الطفل في سياق بيئي وتاريخي واجتماعي-ثقافي خاص ملزم بمراحل النمو وبشكله ومضمونه، كما أن تثمين اللقاءات عبر الثقافية ضروري من أجل انفتاح عملية الإدراك لدى الطفل على العالم.

- توجدُ اختلافات ثقافية خاصة بالنموّ المعرفي مقرونة بتعددية الممارسات الثقافية والتربوية فضلاً عن تدرُّج نوعي لهذه الاختلافات يسمح بتفضيل شروط تربوية معينة على غيرها وذلك في سبيل نمو الطفل بالطريقة الفضلى .

Pour aller plus loin

Boudon R. (2006). *Renouveler la démocratie. Éloge du sens commun*. Paris: Odile Jacob.

Bruckner P. (2006). *La tyrannie de la pénitence. Essai sur le masochisme occidental*. Paris: Grasset.

Cuche D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales* (nouvelle édition, 2001). Paris: Le Découverte.

Journet N. (Ed.) (2002). *La culture. De l'universel au particulier*. Paris: Sciences Humaines.

Lévi-Strauss C. (1952). *Race et histoire* (réédition, 1987). Paris: Denoël.

Morin E. (1073). *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris: Seuil.

الفصل الخامس

نماذج السياقات الثقافية

بعد تحديد مفهوم الثقافة ومن ثم عرض ماهية البحث عبر الثقافي ومناقشته لا سيما البحث المطبّق على علم نفس النمو (علم النفس التطوري) (الفصل 4)، نعرضُ في هذا الفصل إحدى "الأدوات" أو " الحوادث المصطنعة" الأساسية التي يستخدمها الباحثون: النموذج. يمكنُ تحديدُ مفهوم النموذج وفقَ أساليب عديدة تكون أحياناً غامضة (ريشال، في دورون وباروت، 1991). ونذكرُ في هذا الإطار ومن بين هذه الأساليب التحديدَ الذي يفيدُ بأن النموذج "عرضٌ مصغر ومبسط، أي إنه يضم العناصر التي تعتبرُ مفيدة لتحليل حالة، شيء، ظاهرة اصطناعية أو طبيعية، وقد تم إنشاء هذا العرض بغية تسهيل عمل الدراسة" (ص.441). يسمحُ هذا العرضُ للباحثين بدراسة ظاهرة ما، أي عملية معرفية على سبيل المثال، مع توقّع سلوك الأشخاص الخاضعين للدراسة في حالات معينة. ينتجُ هذا التكهنُ عن استدلال فرضي- إستنتاجي ووفقاً لنتائج الدراسة يمكنُ أن يُصدق على النموذج أو يُعمَد إلى تعديله. لقد قدمنا في الفصل 3 عدة نماذج عن نمو الطفل، من مثل نموذج باروريا دي بابوازي- غينيا الجديدة أو النماذج المتأتية من علم النفس الغربي الخاص بفرويد وبياجيه. إن ما يميزُ علم النفس عبر الثقافي ونماذجه يكمنُ في إيلاء اهتمام أساسي بنمذَجة سياقات النمو الثقافية.

I- الطفلُ ضمن سياقات

باعتمادِ الطريقة نفسها التي يطرحُ فيها رفاييل نونييز (1999) موضوعَ دراسة النفس، يتحدثُ شارل سوبر وسارة هاركنس (1986، 1997) عمّا يتعلق بدراسة نمو الطفل، ويؤكدان أن موضوع الدراسة الوثيق الصلة لا يقتصرُ على الطفل وحسب بمعزل عن أي سياق. يعبّرُ الكاتبان عن أملهما في رؤية علم النفس العلمي الذي يأخذ بعين الاعتبار تاريخ المجتمعات البشرية وثقافتها في كل دراسة حول النمو الإنساني. ويذكرُ الكاتبان أن فلسفة العلوم الوضعية تعتبرُ النفسَ جزءاً من الطبيعة حيث يمكن القوانين أن تُحدد عن طريق المقاربة العلمية. إن المنهج التجريبي الذي يتأتى عن هذه المقاربة ويسودُ علم النفس العلمي المعاصر ليسَ على الأرجح سوى "شذوذ موقت". في الواقع، " إن موضوع الدراسة الملائم ليس الطفل بل الطفل ضمن سياقات" (سوبر وهاكنس، 1986، ص.551).

الفكرُ في سياقات والعقل المتجسد

"أحدثت دراسة العقل، على مر العشرين سنة الأخيرة، تغييراً هاماً (ومطرداً). لقد لحِظنا ميلاً إلى الانتقال من المفهوم الكلاسيكي للعقل المنطقي القياسي، المجرد، الشمولي، المركز، غير البيولوجي، المضاد للتاريخ، الخالي من الإنفعالات، المضاد للاجتماع والمنفصل عن غلافه الجسدي إلى مفهوم جديد لعقل موجود، لا مركزي، مقيد بالوقت الحقيقي، موجه بالتجربة اليومية، متعلق بالثقافة، مسوق ومرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمبادئ البيولوجية- بعبارة أخرى، عقلٌ متجسد".

مصدر: رفاييل نونييز، أسيكون ميل المستقبل أرجوانياً؟ 1999، ص.55

1. مفهوم السياق

ما هو السياق؟ إذا كان من الممكن النظر في حدود "واضحة" تفصلُ ما بين "السريرة" والبيئة "الخارجية"، فالسياقُ يُحددُ في إطار هذا الكتاب على أنه كل ما هو خارج عن الذات. يمكنُ البعض أن يعتبرَ حالة عقلية داخلية معينة على أنها سياق. في حالة الخارجانية عن الذات، يمكن هذا المصطلح أن يعني عدداً مهماً من الأشياء المختلفة ومن المستويات المختلفة جداً أيضاً:

- مهمات أو حالات أو مشاكل يجب حلها.
- نشاطات يومية: نوم، مطالعة، غسيل، لعب، إلخ.
- أشخاص: أطفال آخرون، بالغون، إلخ. حيوانات...
- أشياء طبيعية: أزهار،أشجار، حصى، أخشاب، إلخ.
- أشياء اصطناعية: ألعاب، أدوات، حاسوب، إلخ.
- أماكن: المنزل، المدرسة، الشارع، المتجر، المختبر، إلخ.
- ظواهر: الريح، المطر، المغيب، إلخ.
- الزمان: العام 2007، القرن الواحد والعشرون، المستقبل، إلخ.
- مؤسسات اجتماعية: مجتمع، أمة، حضارة، إلخ.
- بيئات إيديولوجية: علوم، أديان، إلخ.

يشيرُ مارك ريشال (في دورون وباروت، 1991) إلى لا وجودَ " لخط ترسيم حدود يسمح بحصر الحالة [أو السياق] ضمن مجموعةٍ اتصالية بدءاً من الحافز الخاص وصولاً إلى المحيط" (ص.634). وبتعبير آخر إن كل وصفٍ لسياق يقودُ إلى العزل العشوائي لعناصر أو مستويات مختلفة انطلاقاً من مجموعة متصلة ووفقاً لوجهة نظر معينة. يتألفُ السياق، أي كل ما هو خارج

ستة معايير لتحليل نظريات النمو بحسب وجهة النظر عبر الثقافية والتفاضلية (وفقاً لداسان وريبوبيار، 1987، ص.805-806)

1. يجب أن تتمكن النظرية من التنبؤ بالاختلافات الفردية والمواقفية والثقافية في آن. إنه معيارٌ مهم يدل على أن الاختلافات لا يُنظر إليها على أنها تغييرات بسيطة لظاهرة عامة بل على أنها تعكسُ اختلافات أساسية.

2. يجب على النظرية أن تأخذ بعين الاعتبار التمييز بين ظواهر "عميقة" (أو معارف عميقة) وظواهر "سطحية" (أو الخصائص الفكرية) وتعيين العلاقات القائمة بين المستويين في إطار سياقات مختلفة. كما ينبغي على النظرية أن تتوقع ما هي الاختلافات التي ستحصل وعلى أي مستوى.

3. تحددُ النظرية سياق النمو أو بعبارة أخرى "كوة النمو" (راجع المذكور أدناه).

4. يربطُ بعدُ النظرية الثقافي التصرفات الفردية بمميزات المستوى الجماعي، بما معناه إقامة رابط متناظم مع علوم اجتماعية أخرى.

5. يجب على سياق التقييم النفسي أن يُدمجَ بالتتابع في سياق التعلم اليومي ("كوة النمو")[1] والسياق " الثقافي البيئي"[2] الإجمالي (راجع المذكور أدناه). يؤمنُ هذا الأمرُ شرعية النظرية الثقافية. تسمح هذه النقطة بتوضيح الشرعية في كل ثقافة وبإظهار معادلة وظيفية وتصورية ومترية في الثقافات المختلفة.

6. تربطُ جوانبُ النظريةِ التفاضلية التغيرية -بين وضمن- الفردية بالعمليات النفسية المسلّم بها كما تحدد التفاعل بين أنواع الأشخاص وأنواع الحالات.

(1) كوّات النمو: مفهوم يحددُ البيئة البشرية الصغرى (تداخل السياق المادي والاجتماعي، الممارسات التربوية، النظريات الإتنية القرابية) حيث يحدث نمو المعارف الفردية العميقة.

(2) السياق الثقافي البيئي: مفهوم يحدد البيئة البشرية الكبرى (البيئية، الاجتماعية السياسية، التاريخية والثقافية) حيث يحدثُ النمو النفسي الفردي.

عن الفرد، من عناصر يكون تحديدها على عاتق الباحث وتكون منظمة على شكل مستويات متداخلة بعضها في بعض. وفضلاً عن ذلك تشيرُ فكرة المستويات إلى تباعد/تقارب تدريجي لحدود "سريرة" الفرد. يُفهمُ من ذلك أن صناعة نماذج السياقات الثقافية تختلف بحسب رأي الكتّاب.

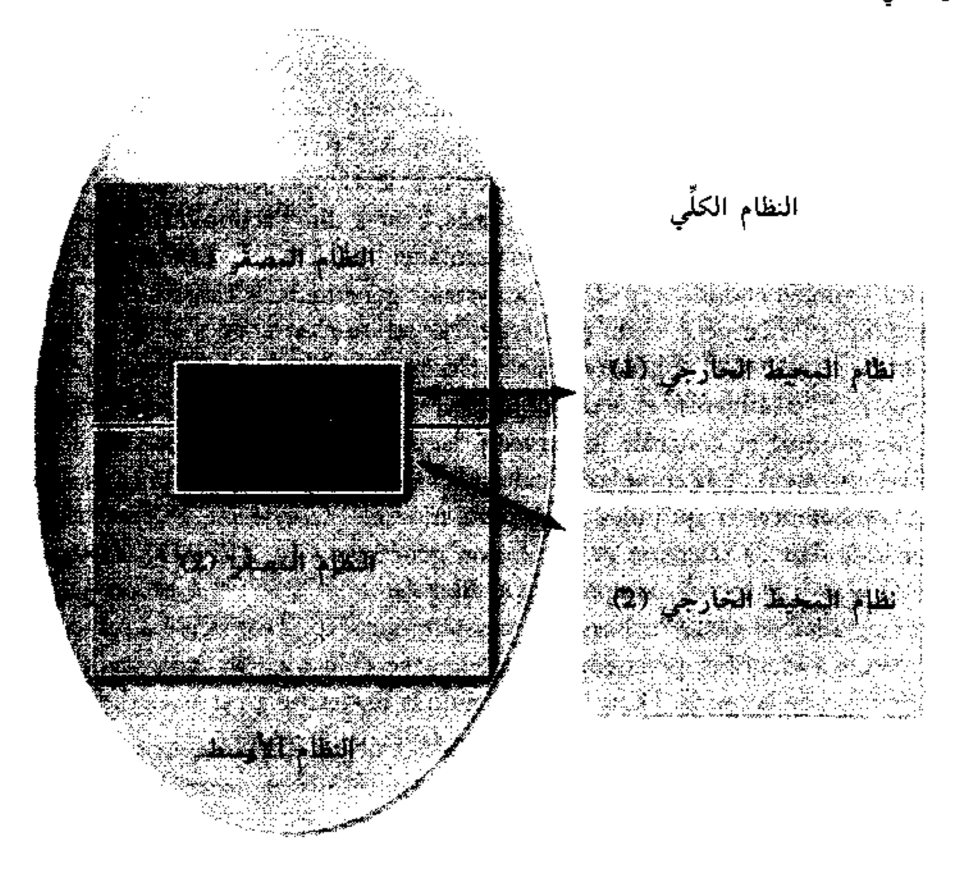
واقترحَ كلٌ من بيار داسان الذي يمثلُ وجهة نظر علم النفس عبر الثقافي وآنيك دي ريبوبيار الذي يمثلُ وجهة نظر علم النفس التفاضلي (داسان ودي ريبوبيار، 1987) قائمةً تشملُ ستة معايير لتحليل نظريات "بياجيه الحديثة". يرى الكاتبان أن شرعية النظرية تقضي بتسجيلها وبالأخذ بالاعتبار عدة مستويات مختلفة من السياقات المتداخلة. ولكن إن كان مؤلفو نظرية النمو المعرفي يؤكدون جميعاً أهميّة الجوهرية "للسياقات" من أجل نمو الفرد غير أنهم يحجمون هذا المفهوم ليقتصرَ على مهام حل المشاكل من قبل الطفل، وحيداً أو ضمن جماعة، في وجه المجرب (ترواديك، مارتينو، كوترو-ريس، 2002).

2. مثالٌ نموذج

سنرى في سياق هذا الفصل توفرَ عدة نماذج لسياقات النمو الثقافية. ونعرضُ الآن مثالاً أولا : نموذج الأنظمة المركّبة لأوري برونفانبرينير (1979) (الرسم 4). وبحسب ما يذكرُ يان فالسينر (2000)، يسعى هذا النموذج إلى الأخذ بالاعتبار تنظيم العدد الوافر من سياقات النمو. إنه "نظامٌ توصيفي ذو مستويات عديدة" (ص.126). ينظرُ هذا النموذج في الواقع في أربعة مستويات مرتبطة بشكل وثيق بعضها ببعض. هناك بادئ ذي بدء النظام المصغر الذي يضم "نموذج الأنشطة والأدوار والعلاقات ما بين الشخصية التي يختبرها الفردُ في سياق نموّه في إطار بيئة معينة تتمتع بخصائص طبيعية ومادية خاصة" (المصدر

نفسه). يتم التشديد في هذا النموذج على التجربة الفردية المعيوشة في سياقات نمو (مصغرة) محددة (الأسرة، المدرسة، إلخ.). يمكن هذه السياقات أن تكون مثلاً داعية للطمأنينة أو للقلق. وبذلك يمكن أطفالاً مختلفين (أشقاء وشقيقات على سبيل المثال) أن يكون لهم تجارب فردية معيوشة مختلفة بعضهم عن بعض في إطار النظام المصغر الواحد أي الأسرة.

يشملُ النظامُ الأوسط " العلاقات ما بين سياقين أو أكثر حيث يشاركُ الفردُ في طور النمو فيها بنشاط (على غرار العلاقات في المنزل، المدرسة، المحيط، إلخ.)" (فالسينر، 2000، ص.127). يتألف النظامُ الأوسط إذاً من عدة أنظمة مصغرة ومن الروابط التي تصلُ بينها. في المقابل، يدلُ نظامُ المحيط الخارجي على " سياق لا يرى في الفردِ في طور النمو مشاركاً فاعلاً لا بل إن الأحداث التي تجري هي التي "تشتملُ على" الفرد في طور النمو" (المصدر نفسه). يمكن أن تكون على سبيل المثال سياقات النشاط المهني للوالدين التي قد تؤثرُ بشكل غير مباشر في حياة الطفل اليومية (في أثر ترقية أو بطالة). وأما بالنسبة إلى النظام الكلي فهو يشيرُ إلى ترابط مجموعة الأنظمة السابقة التي يُنظرُ إليها على أنها أجزاءٌ من كل كامل متكامل فضلاً عن أنظمة المعتقدات والإيديولوجيات التي تنضم إلى هذا النظام. وبحسب المثال الذي قدمه يان فالسينر (2000) فإن جميع المدارس الابتدائية الفرنسية (أو الأنظمة المصغرة)، بغض النظر عن تنوعها الهام، تتمتعُ بثقافة فرنسية (أو نظام جَمعي) وهي بالتالي مختلفة عن المدارس ذات الثقافة الأميركية التي هي بدورها متنوعة ومتعددة جداً.



الرسم 4. نموذج الأنظمة المركّبة (بحسب بروفانبرينر، **1979**)

نموذج الأنظمة المركبة

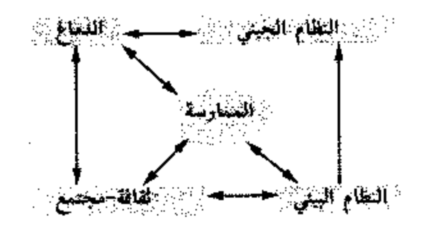
"يعرّف بروفانبرينر (1979) المحيط البيئي على أنه مجموعة بنى متداخلة. تحتوي البنية الداخلية الفرد في طور النمو كالمنزل أو الصف أو المختبر، وهي مكونة من أشياء وأشخاص في هذه الأماكن. يُعرفُ هذا المستوى بالنظام المصغر. ويتألف المستوى الثاني من العلاقات البينية القائمة بين الفرد والمحيط المباشر ويُسمى النظام الأوسط. ويشملُ المستوى الثالث

الأحداث التي من المحتمل ألا تؤثر في نمو الإنسان حتى وإن لم يكن موجوداً؛ إنه حال تأثير أوضاع عمل الوالدين في الطفل؛ ويُعرف هذا المستوى بنظام المحيط الخارجي. ويُضاف إلى ما تقدم مستوى أخير وهو النظام الجمعي المؤلف من الإيديولوجية ومن البنى المؤسسة لثقافة معينة".

مصدر: تورنت، الطريقة الطولية في علم النفس التطوري، 1999، ص 207-208.

3. نماذج أخرى

قبل المباشرة في تفصيل أهم نموذجين مستخدمين في علم النفس عبر الثقافي، نذكرُ سريعاً نمذجةً أخرى على شكل "أنظمة" وهي بالتأكيد "شاملة" بما فيه الكفاية وقد اقترحها إدغار موران (1973) (الرسم 5). لا يُعتبرُ هذا النموذج تطويرياً بصفة خاصة غير أنه يقدمُ فائدة معينة. يرى الكاتبُ أن التطبيقَ العملي أي الفعل أو السلوك الفردي في تفاعل دائم مع "أربعة أقطاب نظامية مركّبة ومتكاملة" (ص.212). يتألفُ النظامُ الوراثي من الرمز الوراثي للنوع والطراز العرقي. يُنظرُ إلى العقل من جهته على أنه مركز سطحي وراثي الطبع. " يتحكمُ النظامُ البيئي بالرمز الوراثي [...] يشاركُ في تنظيم العقل والمجتمع ويراقبُ كلٌ منهما. يُنتجُ النظامُ الوراثي العقلَ ويراقبه، ويقوم العقلُ بدوره بالتحكم بالمجتمع وبنموّ التشعب الثقافي. يُفعّلُ النظامُ الاجتماعي الثقافي معارفَ العقل العميقة وكفاياته ويبدلُ النظام البيئي كما يؤدي دوره في الانتقاء وفي التطور الوراثي" (ص.212-213). فإذاً " كلُ وحدة سلوك بشري (تطبيقي عملي) هي في الوقت نفسه وراثية/عقلية/اجتماعية/ثقافية/نظامية بيئيّة" (ص.214). تكمنُ الطريقةُ المثلى في التوصل إلى تعيين كل جانب من النموذج للمساعدة في تحديد التطبيق العملي وإيجاد تعريف له. إنه لمن الصعب في إطار القيام بالبحث تحقيق هذا الأمر ولكن هذا لا يعني أنه لا تجدر بنا المحاولة.



الرسم 5: الجُملة الإناسية (موران، 1973)

تتألّف معظم نماذج الفرد ضمن السياقات التي نجدُها في الأدب بشكلٍ عام من عناصر متعددة تم طرحها في النموذجين السابقين. ويُضاف إلى ما تقدم ما استنبطهُ بيار داسان (2003) مؤخراً من سبعة نماذج مختلفة على الأقل ومستخدمة في البحث عبر الثقافي (راجع أيضاً غرينفلد، كيلر، فوليني، ومينارد، 2003). إن التحليل الذي يقترحه الكاتب يسمحُ له بتوضيح الخصائص التالية التي تشكلُ النماذج كافة تقريباً والتي ستفصل في سياق الفصل. تستندُ تراتبية هذه الخصائص على البدء من المستوى "الكبير" إلى المستوى "الأصغر" وذلك للتذكير بمصطلحات نموذج الأنظمة المركّب المذكور أعلاه:

- السياق البيئي أو النظام البيئي.
- السياق الاجتماعي- السياسي.
- التكيف البيولوجي والثقافي.
- المعتقدات الثقافية والدينية وعلم الكونيات.
- القيم الاجتماعية أو الإيديولوجيات.
- تصورات التعليم الاجتماعية.
- تنظيم البيئة الطبيعي والاجتماعي.
- ممارسات التعليم والرعاية.
- وبالتأكيد الطفل.

فلنبدأ الآن بالعرض المفصل لنموذجين مطروحين بوفرة في الأبحاث ما بين الثقافات: النموذج البيئي الثقافي لجون بيري ونموذج كوات النمو لشارل سوبر وسارة هاركنس.

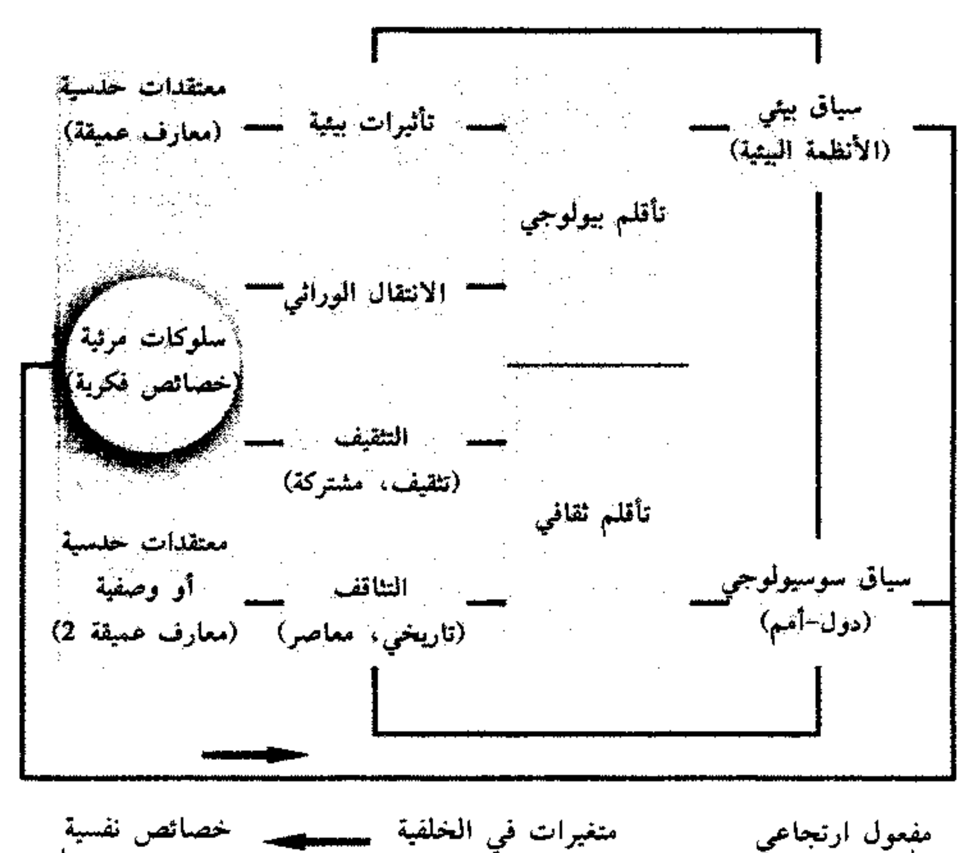
II- النموذج البيئي الثقافي

1. وضعُ النموذج

يسعى النموذجُ البيئي الثقافي الذي يحظى بتاريخ "قصير" (منذ العام 1966) ولكن بماضٍ "أطول" (منذ القرن السابع عشر، بحسب جاهودا، 1995أ، 1995ب)، إلى عرض التفاعل المعقد بين ثلاث مجموعات أساسية من العوامل التي تحددُ على الأرجح نمو كل إنسان ألا وهي: التطور السُلالي (تطور الأجناس)، التطور الاجتماعي (تطور الثقافات)، والتطور النفسي (تطور الأفراد) (إينهلدر وسيلورييه، 1992). يرى جون بيري (1995)، صاحب هذا النموذج، في أنه لا يكمنُ وضعُ النموذج المعاصر والتصوري (أو النظري) والتجريبي (أو المنهجي) بأن يكون نظرية عامة أو عملياً ووظيفياً بالكامل. قياساً على الاستعارة التالية "الشجرة أكثر من مجرد جذور"، فإن النموذج البيئي الثقافي أكثر من مجموعة عناصر أولية (تاريخية) أو قيمة استكشافية فريدة (أي قيمة مساعدة أو منفعة للبحث العلمي). يعتبرُ جون بيري (1995) أن نموذجه مثالٌ عام في البحث في علم النفس الثقافي المقارن. هناك إذاً أحد الرسوم الخيالية[3] الممكنة لعالم النفس (ترواديك، 2001أ، 2003ب). يمكن هذا النموذج في الواقع أن يُستخدمَ كقاعدة أو "كأداة" من أجل إعداد فرضيات تكهنية وبرامج أبحاث (جورغاس، فان دو فيجفار وبيري، 2004). يتأتى الإعدادُ النظري للنموذج من الأخذ بالاعتبار عدداً كبيراً من المعطيات التجريبية مما يمنحه قيمة استكشافية معينة تسمحُ بتوليد "أفكار"، وفرضياتٍ و"ميادين" لأبحاث تجريبية مستقبلية.

---

(3) الرسم الخيالي: بنية تضم فعلاً وتسمح بأن يتكرر الفعلُ في حالات متشابهة وتسعى إلى تعميمه على مواضيع متنوعة أكثر فأكثر. إن الرسم الخيالي ليسَ بالسلوك بل إنه المُناظر المعرفي الذي لا يمكن ملاحظته (مرادف ترسيمة ومخطط مرجع).



الرسم 6. النموذج البيئي الثقافي (ترواديك، 2001 أ)

يميزُ النموذجُ البيئي الثقافي بين مستوَيي تحليل أساسيين: مستوى سياقي ومستوى فردي (رسم 6). نجدُ إذاً في هذا الإطار التمييز الذي جرى أعلاه بين السريرة والخارجانية المتعلقتين بالفرد. إنها المتغيرات السياقية التي تؤثرُ بشكل أساس في الخصائص الفردية [السياقات ← الفرد]. ولكن يجب أيضاً الاستناد إلى المفعول الارتجاعي بما معناه أن الفرد يؤثرُ هو أيضاً بدوره في محيطه [الفرد ← السياقات]. يحظى الفردُ إذاً بوضع الإنسان الفاعل ولا يقتصرُ دوره على "ناظر" موجود ولكن غير فعال. يقترحُ النموذجُ البيئي الثقافي تقييم التنوع

النفسي البشري (الفردي والجماعي أو الاجتماعي، العاطفي/ الانفعالي، التحريضي/ التحفيزي/ القصدي/ المعرفي، إلخ.) وذلك بالأخذ بالاعتبار مصدرَي تأثير أساسيين في النمو الإنساني: السياقات البيئية والاجتماعية- السياسية. في الواقع، "تختلفُ السياقات البيئية والتاريخية والفلسفية الدينية والسياسية وبخاصة الثقافية بين مجتمع وآخر وتحدد كيفية النظرة إلى الشعوب" (باندي، 1996، ص. 359).

ترتبطُ متغيرتا الخلفية الأساسيتان بالخصائص النفسية للأفراد عبر متغيرات وسيطة أو عبر عملية النقل. هناك من جهة التكيف البيولوجي والثقافي الموضوع على المستوى الجماعي ومن جهة أخرى عمليات موضوعة على مستوى فردي على غرار التأثيرات البيئية والانتقال الوراثي والتثقيف والتثاقف أو التفاعل الثقافي. أما بالنسبة إلى الخصائص الفردية فتُحدد بالنظر إلى المعارف العميقة أو البنى "العميقة" والخصائص الفكرية أي التعبير "السطحي" عن المعارف العميقة. تكون الخصائصُ النفسية ذات طابع عام مشترك بين الجنس البشري في حين أن الخصائص الفردية تخضعُ وبقوة للنسبية الثقافية (داسان، 1997). ينظرُ النموذج الثقافي البيئي بشكل إجمالي، وبحسب جون بيري (1995)، إلى التنوع البشري على أنه ناجمٌ عن مجموعة تكيفات جماعية وفردية في سياقات مختلفة.

2. المتغيرات السياقية

أ. السياقات البيئية

يُعتبرُ السياقُ البيئي، أو النظام البيئي، المحيط الذي يتفاعلُ فيه الناس مع بيئة طبيعية معينة (فرونتيه، 1999). إن التكيف البشري، على مر تاريخ الجنس البشري (التطور السُلالي) أو على مر النمو الفردي (تطور الكائن الفرد)، مع مختلف السياقات البيئية على الأرض، يفسرُ مسألة التنوع البيولوجي البشري كما التعدد الألسني والثقافي (كافالي-سفورزا، 1996). "لم يقتصر دورُ النظام البيئي

على البيئة وحسب بل كان عاملاً فاعلاً حقيقةً في هذا التطور [أو تطور الإنسان]. إن عمليات إفساد النظام وإعادة النظام الكبرى التي حدثت بفعل تأثير التغيرات الحرارية الطفيفة مغيرةً وجه الأرض قد أثرت في نفس "الشبيه بالإنسان" الذي تخلت عنه الغابات: إن الانتقال من الرطوبة إلى الجفاف (من الغابة الاستوائية إلى السَفناء)، ومن الحرارة إلى البرودة (العهود الجليدية) ومن ثم من الجفاف إلى الرطوبة (من السُهب إلى الوديان الخصبة) بدلَ العملَ التطبيقي وحث على تطور الكائن الفرد منذ التحول للسير على قدمين إلى تشييد المجتمع التاريخي" (موران، 1973، ص.213).

يحللُ مثالُ تعدد المصطلحات اللغوية الحالية مسألة تكيفِ الناس مع سياقاتهم البيئية المحددة. ففي فرنسا يُقال "لا نوا دو كوكو" أي "جوز الهند" للدلالة على مادة غذائية استوائية قليلة الوفرة. في المقابل، تحظى مفردة "جوز الهند" بعدة مصطلحات في اللغة التاهيتية (بولينيزي)، فيُقال " هآري" (جوز الهند) و"بونيو" (الجوزة غير التامة)، و"أيوو" (من دون الجوزة)، و "نيا" (مع جوزة الحليب، طرية)، و"أوموتو" (مع الجوزة التامة، مغذية)، و"أوباع" (ثمرة ممتلئة وناضجة، مع جوزة جافة وقاسية) و"أوتو" (الجوزة مع جرثومة)، وذلك بحسب حالات النضج المختلفة التي تمر بها الجوزة لكونها كانت عنصراً أساساً في نظام البولينيزيين الغذائي. وهناك مثالٌ آخر يقعُ في الإطار نفسه ويتعلق بالمفردة "الثلج" في لغة الإنكتيتوت وهي لغة الشعب الإينوي والإسكيموي في أميركا الشمالية وجرين لاند. وسوف يُعرضُ في الفصل التالي (الفصل 6) تأثير السياقات البيئية المتأتية من الجُزُرية المدارية (الهادئ الجنوبي) مقارنة مع السياقات القارية مثل فرنسا، أو تأثير الأماكن الريفية مقارنة مع الأماكن المدينية على التصورات الثقافية. في النهاية لا يجدرُ بنا نسيان المدن الكبرى أو العواصم المعاصرة التي ومع مرور الوقت "أصبحت الأنظمة البيئية للتطور الجديد للفكر المجرد. إن المدينة الكبرى تُعد بالفعل النظام البيئي الاجتماعي- الثقافي لظهورين مفاجئين أساسيين متعلقين بولادة البشرية الثالثة:

الفرد المستقل والضمير" (موران، 1973،ص.197). نذكرُ أن مصطلحَي "بيئوي" و"نظام بيئي"، وفقاً لنظام النموذج البيئي الثقافي، يفيدان التفاعلات الوثيقة بين الشعوب والمميزات البيئية أكثر منه مجرد حتمية البيئة على الفرد.

ب. السياقات الاجتماعية - السياسية

تتألفُ المجموعة الثانية من العوامل من أشكال تنظيم الدول-الأمم والمجتمعات (سميث ب.، 2004). ينظرُ السياقُ الاجتماعي- السياسي في علاقات القوة بين مختلف أفراد المجتمع الواحد (الإستبدادية، الديمقراطية، إلخ.). تفسرُ أشكالُ التنظيم أشكالَ المؤسسات السياسية (من النظام القبلي الخالي من الطبقات الاجتماعية إلى النظام الديمقراطي؛ من أنظمة الطوائف الاجتماعية إلى الطبقات الاجتماعية؛ من الأنظمة المشتركة إلى الأنظمة الفردانية) و المؤسسات الاقتصادية أيضاً (من البداوة إلى الحضَرية؛ من الصيد والقطاف وصيد الأسماك وتربية الماشية والزراعة من أجل الاكتفاء الذاتي إلى اقتصاد السوق ونمو المصانع العالمية). ينظرُ شكلُ تنظيم مختلف السياقات الاجتماعية- السياسية المعاصرة في عملية التثاقف المرتبطة بتجارب الاتصالات الثقافية المختلفة إن كانت قديمة أم معاصرة: التوسع الإستعماري، الاقتصاد الدولي، الاجتياح والمهاجرة. ويستتبعُ ذلك تغييراً ثقافياً دائماً ومن هنا وجود أشكال جديدة من التثقيف. كما أن هناك تفاعلاً قويّاً بين العوامل البيئية و العوامل الاجتماعية- السياسية.

ويُظهرُ بيار دايسن (1975) على سبيل المثال بأن مفاهيم المكان كما تم تقييمها في إطار النظرية العملية الخاصة بجان بياجيه (بياجيه وإينهلدر، 1948) تتطور بصورة أفضل في المجتمعات "التقليدية" للبدو والصيادين (الشعب الإسكيموي في كاب دورسي في كندا، أميركا الشمالية؛ أهل البلد الأصليين قرب مدينة أليس سبرينغز في أستراليا، أوقيانيا)، مقارنة مع المجتمعات "التقليدية" للمزارعين الحضر (في ساحل العاج، أفريقيا الغربية). يقضي الشرحُ المقترح من الكاتب بتأكيد أن مفاهيم المكان لها قيمة تكيفية أعلى في

المجتمعات الأولى من المجتمعات الثانية. في المقابل نرى أن مفاهيم حفظ[4] الكميات (الوزن والحجم) (بياجيه وإنهيلدر، 1941) يشهدُ تطوراً أفضل لدى الحضر مقارنة مع البدو وذلك للأسباب نفسها.

3. المتغيرات الفردية

يتمثلُ مستوى التحليل الثاني في النموذج البيئي الثقافي بالخصائص النفسية الفردية. وتشكلُ هذه الخصائصُ مركزَ اهتمام الأبحاث في علم النفس. وتشملُ الخصائصُ النفسية الفردية الأداء أو التصرفات التي يمكن مراقبتها والكفايات أو التصورات العقلية التي يُفترضُ أن تكون في الأساس أداءً مراقَباً.

أ. الكفايات

يعتبرُ مارك ريشال (في دورون وباروت، 1991) أن الكفاية مقدرة كامنة في مجالٍ معين. لا تبرزُ الكفاية دائماً بشكلٍ واضح ويُعزى السببُ إما إلى بعض العوامل التي تُفسدُها وتُتلفها وإما إلى الوسائل التي يتبعُها عالمُ النفس وتكون عاجزة عن إظهار هذه الكفاية للعيان. وكما سبقَ وأشرنا في الفصل 3 فإن الفارقَ بين الكفايات والأداء لا يتأتى إلّا من الظروف الداخلية أو الخارجية غير الملائمة. ولكن ينبغي التمييز بين الكفاية والقدرة. تُعدُّ الكفاية في الواقع مقدرة "موجودة أصلا " تستطيعُ أن تعبّرَ عن نفسها عن طريق الأداء. في المقابل تُعتبرُ القدرة كفاية ً يلزمُها التطورُ أو العلم لكي تتمكنَ من التعبير عن نفسها بواسطة الأداء. "وبالتناغم مع المقاربة الثقافية المقارنة، يكمنُ الاستنتاجُ العام في اعتبار العمليات الأساسية [أو المعارف العميقة والاستدلالية] بصورة عامة شاملة وعالمية بشكلٍ راسخ ومتين في حين يبدو تفعيلُ هذه العمليات على شكل

(4) الحفظ: عملية بناء ثوابت الإدراك والفكر (مثل الشيء الدائم، كمية الأشياء، كمية المواد والسوائل، الوزن، والحجم، إلخ.). الثابت: عنصر في بنية يبقى ثابتاً حتى إذا تعرضت البنية إلى تحولات.

ظواهر سطحية [أو أداء] هزيل البنية في شموليته ونسبياً على الصعيد الثقافي" (ساراسوازي وداسان، 1997، ص. 28).

قد يبدو هذا الرسمُ بسيطاً بعضَ الشيء لكونه يعجزُ عن تفسير بعض جوانب التعلُّم والتمهُّر الكامنة التي لا يمكن النظر إليها على أنها كفاية موجودة في الأساس (دوهين، 1997، مثالُ العدد). إضافة إلى ذلك، يقودُ التسليمُ بالفكرة القائلة إنّ الكفايات العامة الإنسانية "موجودة في الأساس" إلى المخاطرة في تقليص "الجُملة" البيولوجية وإنكار ما للثقافة وللبيئة من دور في تطوير معظم هذه الكفايات. لا بد من أن يبدو هذا الرسمُ الكلاسيكي الذي يفصلُ الكفايات العامة غير القابلة للمراقبة والأداءَ النسبي ثقافياً والقابل للمراقبة من قبل عالم النفس يبدو رسماً معقداً (ترواديك، 2001أ). في الواقع إن الإشارة إلى مفهوم الكفايات العامة تخاطرُ بالتأويل الفطراني، كما تسمحُ بفرضية أخرى منبثقة مباشرة من البنائية العمومية لجان بياجيه التي تُعبرُ عن نفسها بلغة الكفايات "المبنية في الأساس" على مر تطور الكائن الفرد لأنها خاضعة للتطور و"موجودة في الأساس" في روح الموضوع ولكن لم يتم بالضرورة تفعيلها أو إظهارها في بعض السياقات أو الحالات.

ب. أهي فطرية؟

يطرحُ مارك ريشال (1993) وهو يناقشُ مواقفَ نوام شومسكي وبوروس سكينر، بالنسبة إلى التأويل الفطراني، واقعَ أن التحليل الشكلي للأول مقارنة مع التحليل الوظيفي للثاني يقضي "بتجنب مسألة التكوين عبرَ طرح بُنى معينة مُسبقاً ومتطابقة بشكل وثيق مع نموذج يلعبُ بالتحديد دورَ الكاشف والمبيّن وبإهمال متغيرات التفاعل مع المحيط المتعددة التي يسهلُ جداً تأكيد أنها تلعبُ دوراً ثانوياً قبلَ القيام بدراسة مفصلة لها" (ريشال، 1993،ص.63). وأعد نوام شومسكي مقاربة اللغة "العقلية والفطرانية والصورية جذرياً" (ص.123). وانطلاقاً من هذا التصور تم اعتماد مسألة التمييز بين الكفاية والأداء في ميدان علم النفس المعرفي. فإنه لمن المفيد التذكير بالأمر. ينظرُ العديدُ من الكتّاب إلى

مفهوم الكفاية على النحو التالي " ليست الكفاية بالضرورة فطرية ولكن يمكنها أن تشيرَ إلى الكفاية المعرفية (أو الاجتماعية) التي تُبنى طوال مدة النمو (هودي، 1998، ص.94). ولكن أي "بناء" يتم الحديث عنه؟ لقد أظهرنا في الفصل 1 وجودَ أشكال مختلفة من البنائية (لو موان، 1994، 1995). ويطرحُ جان بياجيه على سبيل المثال نظرية البنائية "الواقعية" في حين يدعمُ إرنست فون غلاسرفلد (1995) البنائية "الجذرية" وينادي جيروم برونر (2000أ) بالبنائية "الثقافية". يدعو كلٌ من باربل إينهلدر وغي سوليرييه (1992) إلى البنائية "النفسية" الناقدة باستمرار للبنائية "العُلومية" التي ينادي بها جان بياجيه. في الواقع يبدو أن مفهوم "بناء" الكفايات طوال فترة النمو يتعلقُ بشكل كبير بالطريقة التي ينظرُ فيها علماءُ النفس مثلاً إلى العلاقات المتشعبة بين التعلم والنمو.

التعلم ⟵⟶ النمو

4. تيارات البنائية

أ. البنائية العمومية

إذا كان النمو يسبقُ التعلم فإنه ينتجُ عن ذلك بنائية ذات ميول عمومية لكون جميع الكائنات البشرية تبني الكفايات نفسها. وعندما تنمو هذه الكفايات تسمحُ بتعلم المضامين التي تختلفُ وتتنوع (بياجيه، 1966). في حالة البنائية التي ينادي بها بياجيه على سبيل المثال كانت الذات العارفة العامة أي الكفايات المعرفية موضعَ انتقادات لاذعة بسبب التفاوت مع الذات النفسية أي كفايات الإنسان في حالة حل المشاكل (إينهلدر وسوليرييه، 1992). وأما بالنسبة إلى الدراسات الثقافية المقارنة، فنطرحُ نظرية بنائية ذات مركزية إتنية تميزُ نظرية جان بياجيه العملية (داسان ودو ريبوبيار، 1987). ويرى جاك لوتري أن "المسألة

تكمنُ برمّتها في معرفة ما إذا كان التمييز ضمن-الفردي الذي يُعتبر عملية عامة يتخذُ الشكل نفسه لدى جميع الأفراد؟" (في هودي، 1998، ص.140). وبتعبير آخر هل تستطيع الكفايات العميقة المتنوعة التي تم بناؤها خلال مراحل النمو أن تختلف من حيث الطبيعة بحسب الأفراد وجماعات الأفراد؟ لم تعد المسألة تقتصرُ على التساؤل حول تغيرية الكفايات المراقبة في الظاهر بل تتعدى ذلك إلى طرح السؤال حول إمكانية وجود عدة ذوات عارفة.

نمو ⟵⟶ تعلم

ب. البنائية النسبوية

لا بد من طرح نظرية ليف فيغوتسكي (1985) الذي طورها في ما بعد جيروم برونر ويعتبرُ فيها أن التعلم بواسطة أدوات أو حوادث اصطناعية أحدثها كلٌ من التاريخ والثقافة هو محركُ النمو الفردي لكي يُسمحَ بالنظر في مسألة الكفايات العميقة المتعددة التي تختلف من حيث الطبيعة بحسب الأفراد أو جماعات الأفراد (ريفيير، 1990). "إنطلقَ فيغوتسكي من الفرضية القائلة بأن إتقان اللغة وغيرها من الأنظمة ذات الدلالات الثقافية لا يشكلُ العاملَ الوحيد الذي يحللُ مسألة انبثاق العمليات العقلية العليا مثل الفكر (أي المنطق أو حل المشاكل لكي نستخدمَ مصطلحات علماء النفس المعرفيين المعاصرين) والذاكرة المنطقية والانتباه الإرادي. وأخذَ على العكس يطورُ الفكرة القائلة بأن إتقان نظام الدلالات يحولُ أشكال النشاط العقلي الموجودة. تُعتبرُ هذه الأشكال "العمليات العقلية الأولية" التي تتولدُ خَلقياً من القدرة الوراثية للجنس البشري ومن النضج البيولوجي والتجربة الفردية التي يكتسبها الطفلُ من محيطه الطبيعي" (ويرتش، في شنولي وبرونكارت، 1985، ص.140).

التعلم ⟵⟶ النمو

5. المعتقدات

في إطار البعد المرتبط بالنمو المعرفي الذي يتم تصوره بتشعبه ويُستوحى من المثالية العمومية الثقافية، يبدو من المفيد التمييز بين:

1. عمليات عقلية أولية (بحسب ليف فيغوتسكي) أو كفايات ذات أصول وراثية وثقافية على غرار المعتقدات الحدسية أو الوصفية لدان سبربر (1996).

2. عمليات عقلية عليا (بحسب ليف فيغوتسكي) أو كفايات مكتسبة من خلال التواصل الإنساني على غرار المعتقدات التأملية أو التأويلية لدان سبربر (1996).

يتأتى التمييز القائم على مستوى الكفايات العميقة من واقع أن الثقافات الإنسانية والمعارف التي تنبثقُ عنها تتطورُ بسرعة أكثر من صبغيات النوع البشري والتنظيم البيولوجي الذي يحدده (أي الطبيعة البشرية).

طبيعة وثقافة

"لماذا التفريق بين الطبيعة والثقافة؟ لأن الغاية كانت وصلهما مباشرة في حين أن ما يربطهما معاً شريط موبيوس مضفور. عندما تتقهقر الطبيعة تنمو الثقافة وتغتني بمقدار اندثار الطبيعة".

مصدر: ميشال سير، التناحج، 2003، ص.69

أ. المعتقدات الحدسية

يرى دان سبربر (1996) أن التصنيف (أو تكوين المفاهيم بحسب ليف فيغوتسكي) يشكلُ إحدى العمليات التصورية الأساسية. تُربطُ هذه العملية بمقاييس مُدركة ومحركة وتنجم عن مقياس (جَمعي) معرفي متخصص يشكلُ على الأقل في شكله الأولي البدائي جزءاً من العدة الوراثية للجنس البشري، وسيكون إذاً في أساس المعتقدات الحدسية بتهيئة المقاييس العصبية. يطرحُ دان سبربر (1996) في هذا الصعيد مَثَلَ بنية مفاهيم الأجناس الحية التي تسمى

أيضاً علم الحيوان البسيط. ولكن " السوادَ الأعظم من ميادين الفكر الإنساني الحديث حديثة العهد جداً ومتنوعة جداً من ثقافة إلى أخرى لكي يتطابقَ معها مقياسٌ محددٌ وراثياً" (ص. 186). توضعُ هذه الميادينُ الثقافية في مقاييس معرفية حيث أمسى الميدان الخاص أي مجموعة المعلومات التي من وظيفة المقياس البيولوجية معالجتها، غير مفيد لاستمرار الجنس حالياً بفعل التطور السريع للسياقات البيئية الثقافية. كما تُوضعُ هذه الميادين الثقافية في مقاييس مفيدة بحد ذاتها ولكن مع توسيع الميدان الخاص بشكل كبير ليستوعبَ المعلومات الثقافية البارزة. ولنأخذ على سبيل المثال مفهوم الديناصور أو مفهوم التنين فهما يتولدان من مقياس يُنتجُ مفاهيم الأجناس الحية على قاعدة وحيدة ألا وهي قاعدة المعلومات الثقافية (إلّا إذا كنا قد رأينا من قبل تنيناً "حقيقياً"...). وبالتالي " فإن الميادين الخاصة والميادين الثقافية يمكن أن تتقاطع" (ص.201).

ب. المعتقدات التأمّلية

تملكُ الكائنات البشرية أيضاً قدرة تصورية ما ورائية على "تكوين تصورات عقلية للتصورات العقلية " (سبربر، 1996،ص.203). تكمنُ وظيفة هذه القدرة على تقديم علم نفس "شعبي" أو "بسيط" ولا ترتكزُ إلّا على التواصل الإنساني. يمكن المقياس التصوري الماورائي أن يكونَ أو يقبلَ معتقدات متعلقة بمفهوم ما وذلك لأسباب لا تمت بأي صلة للمعارف الحدسية التي يزودُ بها المقياسُ المتعلق بهذا المفهوم. فمن الممكن "الاعتقاد" (لأن هذا معتقد) بأن القائد الأسطوري تو كو إيهو أمرَ تماثيل الموي الضخمة " بأن تقوم وتمشي نحو البحر" لشرح عملية بناء خطوط التنظيم للتماثيل الضخمة في جزيرة باك (أوقيانيا) مع العلم بأن الحجارة لا تتحرك بنفسها (أورلياك.ك. وأورلياك م.، 1988). إنها نظرية بسيطة وشعبية. ويمكن أيضاً "معرفة" (وهنا، إنها معرفة) أن الطفلَ قادرٌ بعمر الخمسة أشهر على القيام "بعملية حساب محددة" لأن

الأطفال الأميركيين (الولايات المتحدة الأميركية) تعجبوا لرؤية "ميكي" واحد على الشاشة حيث وُضعَ من قبلُ شخصيتان لميكي (1+1=1)، مع العلم بأن الجمعَ عملية تتطلبُ تصوراً رمزياً للأرقام وأن الطفلَ في هذه السن لا يتكلمُ بعد (وين، 1992). وهنا إنها نظرية علمية...

غير أن الأمرَ يتعلقُ في الحالتين بالمعارف أو بالمعتقدات التأملية أو التأويلية بصورة نموذجية. وعلى الصعيد الوراثي- الجَمعي "إن أكثر المعتقدات والمفاهيم اختلافاً من ثقافة إلى أخرى (والتي غالباً ما تبدو مبهمة وغامضة لا بل غير منطقية من وجهة نظر الثقافة الأخرى) هي المعتقدات التأملية بشكلٍ نموذجي والمفاهيم التي تم اكتسابها من خلال هذه المعتقدات" (سبربر، 1996، ص.206). فإذا كان المعتقدُ القائلُ بأن تماثيل الموي تتحرك بنفسها في الليل يرسمُ ابتسامة على وجه قارئ الكتاب فإن المعرفة التي تفيدُ بأن أطفالاً في عمر الخمسة أشهر يقومون بعمليات حسابية محددة يترك سكان جزيرة باك حائرين ومرتبكين ويطالُ هذا الشعور حتى بعض طلاب علم النفس...

إن نوعي الكفايات العميقة المطروحتين (الحدسية والتأملية) والكامنتين داخل البُنى العصبية طوال مدة تطور الكائن البشري قد تدخلُ أحياناً في منافسة وراثية مصغرة من أجل إنتاج أداءٍ يعملُ عالِمُ النفس على مراقبته وتحليله. ولذلك تم اقتراح (ترواديك، 2001 أ) التوسع في النموذج البيئي الثقافي الذي طرحَه جون بيري، إيب بورتينغا، مارشال سيغال وبيار داسان (2002) لما يختص بالخصائص النفسية الفردية. تقضي المسألة في التمييز بين نوعين من الكفايات (الحدسية والتأملية) إلى جانب التعبير عنها بالأداء (الرسم 6).

يُعد القيامُ بهذا التمييز ضرورةً عُلومية من أجل التمكن من تجاوز مفهوم بنائي للنموّ الإنساني الذي قد يبقى خاضعاً لإيديولوجية الحتمية العمومية لمصلحة مقاربة تاريخية وثقافية نسبوية. إن النسبوية المطروحة ليست بالنسبوية الثقافية بالمعنى التام للعبارة حيث " كل شيء على ما يرام" بل إنها تنطوي

تحت نظرة العمومية الثقافية المركّبة التي تتضمن التشجيع على تبني الأفضلية الثقافية (الفصل 4).

6. متغيرات الانتقال

في إطار النموذج البيئي الثقافي تترابط المتغيرات السياقية والمتغيرات الفردية عبر مجموعة مركبة من عمليات الانتقال. تُشيرُ بعض هذه العمليات إلى علاقة مباشرة بين المتغيرات الجماعية والخصائص الفردية في حين تدلُ العمليات الأخرى إلى علاقات وسيطة أو غير مباشرة.

أ. الإنتقال المباشر

* الانتقال بالوراثة. نطرحُ بادئ ذي بدء الانتقال المباشر لبعض السمات البيولوجية (صبغيات النوع البشرية) أي أن هذا الانتقال يتخذ طابعاً غير إرادي. إن صبغيات النوع مجموعة دعم الوراثة المادي (أو الجينات والمورثات). تتحكمُ الجينات في مسألة إبراز سمات وراثية محددة ونقلها للأجيال اللاحقة. تكون بنية وتنظيم جينات جميع أفراد الجنس الواحد ثابتة نسبياً ولكن صبغيات النوع غير مجمدة إذ إنها قابلة للتطور مع مرور الوقت وفقاً للعوامل البيئية المحيطة. يمكن التغيّرات المنتظمة في الوراثة التي تنتج أن تنتقلَ إذاً إلى الخلف.

* التثقيف. تقضي هذه المسألة بالانتقال المباشر للخصائص الثقافية. يُعرّفُ بيار داسان (1993) التثقيف بأنه كل ما يقومُ الفردُ بتعلمه واكتسابه خلال حياته ممّا هو متوفر في محيطه البيئي والاجتماعي والثقافي. يقضي التثقيفُ إذاً بحصر تدريجي، خلال تطور الكائن البشري، لمجموعة التصرفات الممكنة بيولوجياً ضمن مجموعة فرعية للتصرفات المقبولة اجتماعياً أو الضرورية ثقافياً. يمكن كلُّ طفل فرَضياً تعلم مطلق أي لغة غير أنه لن يتعلم في الواقع سوى اللغة (اللغات) الخاصة بمحيطه. تبدو بعض التصرفات كأنه ثمرة عمليات التعلم

والاكتساب التي تفرضها المجتمعات إذا صح القول بشكلٍ غير واع أو بالأحرى إرادي (حالة التعلم المدرسي). تحديد أنّه لا يمكن المرء تعلم سوى ما هو متوفرٌ له في محيطه. عندئذ يُدركُ الفردُ ما هو غير متوفر في ثقافته الخاصة لدى التقائه بثقافة الغير.

ب. الانتقال بالوساطة

* التأثيرات البيئية. إن طابع الوساطة أو الطابع غير المباشر للعلاقة ما بين المتغيرات السياقية والخصائص الفردية يتطلبُ وسيطاً. وفي هذا السياق يلعبُ المحيط البيئي (النظام البيئي) دورَ الوسيط. يمكنُ المحيطَ البيئي أن يحددَ على سبيل المثال نوع الغذاء المتوفر الذي يمكن أن يحدد نوعية نمو الأطفال الطبيعي (لوتري وروودريغز تومي، 1976). ويُعتبر المناخ والجغرافيا عنصرين يؤثّران في سلوك الفرد وتصرفاته.

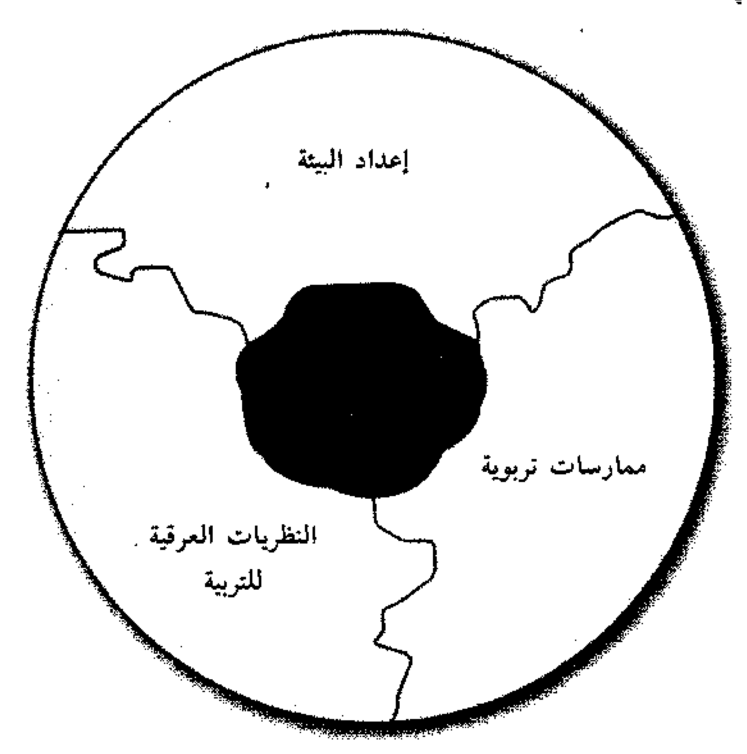
* التثاقف والتبدل الثقافي. وأخيراً تُعتبرُ عملية التثاقف كلاسيكياً حصيلة الاتصال المباشر والدائم بين جماعات من الأفراد ينتمون إلى ثقافات مختلفة. يقودُ التثاقف إلى تغييرات في الأنواع الثقافية لجماعة و/أو لأخرى بفعل الدمج التام أو الجزئي لعناصر من الثقافة الأخرى. يُعدُ وسيط العلاقة القائمة بين الفرد والمحيط في هذا السياق الاتصال بثقافة أخرى أو بأشكال أخرى من التنظيمات الاجتماعية-السياسية. ولكن يفترضُ هذا الأمرُ أن تكون العوامل الثقافية للثقافة "المصدر" وعوامل الثقافة "الهدف" محددة بشكل واضح. ونادراً ما تكون هذه الحال إذ إنه وفي أغلب الأحيان ما من عنصر تابع لنظام ثقافي "مصدر" يبقى نسخة مطابقة مئة في المئة لنفسه متى تم نقله إلى ثقافة أخرى. ويشيرُ نظامُ التثاقف إلى بُعدٍ مبتذل للغاية ومكون لكافة المجتمعات: التبدل الثقافي. وقل ما يعملُ هذا الأخير بمعزل عن التأثيرات الثقافية الخارجية المنشأ. في الواقع يبدو أن جميع المجتمعات متعددة الثقافات أي "متثاقِفة".

III- كوّات النمو

1. وضعُ النموذج

أشرنا إلى أن نموذج جون بيري البيئي الثقافي كما "الجُملة الإناسية" لإدغار موران هي نماذج عامة لا ينصبّ اهتمامها بنوع خاص على الطفل في طور النمو. أما بالنسبة إلى النموذج المركّب الذي طرحه أوري بروفنبرينر فهو نموذج تطوري على غرار النموذج الذي نقدمه الآن: كوّات النمو لشارل سوبر وسارا هاركنس (1986، 1997). يرى الكاتبان أن مفهوم كوات النمو إطارٌ نظري يهدفُ إلى دمج مفاهيم ونتائج أبحاث منبثقة من علوم متعددة ومتعلقة بنموّ الطفل المرتقب في سياقه الثقافي. ويكمنُ أصلُ هذا المفهوم العُلومي بشكلٍ أساس في علم الإناسة الاجتماعي وفي علم نفس النمو. يُنظرُ إلى البيئة والفرد على أنهما نظامان مفتوحان يتفاعلان معاً بصورة مستمرة. وتتألف كواتُ النمو من ثلاثة أنظمة فرعية رئيسة. ويشكلُ كل منها موضعَ أبحاث علمية محددة في المجال العام المرتبط بتأثير بعض جوانب الثقافة على نمو الطفل (الرسم 7):

- نظام فرعي 1: تنظيم السياق الطبيعي/البيئي والاجتماعي/الثقافي حيث ينمو الطفل.
- نظام فرعي 2: العادات الثقافية للرعاية والتعليم أو الممارسات التعليمية أيضاً.
- نظام فرعي 3: نظريات المربين العِرقية أو المعتقدات الخاصة بتعليم الأطفال (أي المعتقدات الحدسية والتأملية).



الرسم 7: نموذج كوات النمو (سوبر وهاركنس، 1997)

تتشاركُ الأنظمة الفرعية الثلاثة في وظيفة الوساطة ما بين نمو الفرد والثقافة في المعنى الشامل للعبارة. إنطلاقاً من وجهة النظر هذه، تشملُ كوّاتُ النمو مجموعة متغيرات الانتقال في النموذج البيئي الثقافي. وبالتالي تكمنُ الفائدة من عرض مفهوم كوّات النمو في إطار هذا الكتاب في مسألة اعتباره مجموعة فرعية من النموذج البيئي الثقافي. يقعُ النموذج البيئي الثقافي في المستوى البيئي- العام في حين تقعُ كوات النمو في المستوى البيئي- المصغر.

2. التنظيم الطبيعي والاجتماعي

أ. ملاحظات عامة

يتمثلُ النظامُ الفرعي الأول الذي يكونُ كوّات النمو في تنظيم أو تنسيق المحيط البيئي والاجتماعي-الثقافي للطفل.تعودُ أصولُ هذا النظام الفرعي إلى أعمال جون وبياتريس ويتينغ اللذين درسا العلاقة ما بين الثقافة والشخصية. "يعتبران من وجهة نظرهما أن البيئة الطبيعية والتاريخ الثقافي و "أنظمة دعم" (البنى الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية، إلخ.) تشكلُ البنى التي يجب أن يتأقلم معها التعليم" (سوبر وهاركنس، 1997، ص.5). نعثرُ إذاً " في القماشة الخلفية" على المتغيرتين الرئيستين للنموذج البيئي الثقافي وهما النظام البيئي والسياقات الاجتماعية-السياسية.

سعى جون ويتينغ إلى دراسة العلاقات بين بعض جوانب تجربة الطفل الناضجة قبل الأوان والمعتقدات والعادات الثقافية التي يمكن أن تعكسَ في ما بعد حالات البالغ النفسية. وتمحورت أبحاث ويتينغ (جون وبياتريس) بعدئذٍ حول الطبيعة والآثار التطورية لسياقات الطفل المتعددة. ويُعرّفُ الكاتبان إذاً الثقافة على أنها مبتكرة للبيئة ومعدة ومهيئة لها. "إنطلاقاً من الاعترافِ بأهمية البيئة المحيطة بالطفل تكون في النهاية مفهوماً متمحوراً حول تنسيق وتنظيم السياقات اليومية وحول الأنماط الثقافية التي تأخذ موقعاً لها ضمن هذه السياقات وتُعتبرُ مصادرَ مباشرة للتثقيف" (سوبر وهاركنس، 1997، ص.7).

ب. مثالٌ عن البحث

تنسيقٌ طبيعي: غرفة القرد

"في أبحاثنا في كوكويت، جماعة ريفية في كينيا، قمنا بإعداد دراسة حول العلاقات بين تنظيم الحياة اليومية للأطفال وتنظيم الجوانب المتنوعة لنموهم. تظهرُ بعض هذه الدراسات اختلافات مع القواعد الغربية التي تعتبرُ عادة عامة وشاملة. ونذكر على سبيل المثال الاختلافات بين نوم أطفال كوكويت ونوم أطفال المدينة الأميركيين التي يمكن أن ترتبط باختلافات تتعلق بتنظيم بيئة كل من المجتمعين. فبينما ينام أطفال مجتمع الكوكويت مع أمهاتهم ولا يتركون وحدهم خلال النهار، ينام الأطفال الأميركيون بشكل عام في أسرتهم الخاصة وغالباً ما يكون ذلك في غرفة مستقلة في النهار كما في الليل. وتتبينُ النتيجة من الاختلافات في التنظيم الطبيعي والممارسات الروتينية اليومية وهي أن أطفال كوكويت ينامون أقل مما ينام الأطفال الأميركيون. وفضلاً عن ذلك، يتم إيقاظهم لبضع ساعات في الليل بعد عدة أشهر من بدء الأطفال الأميركيين في النوم لساعات طويلة [...] وبطريقة مشابهة، يبدو الوقت الذي يقضيه الطفلُ في وضعية الجلوس [...] يعكس وضعية التمدد عاملَ اختلاف السرعة حيث معرفة الجلوس العامة هي الكفاية المكتسبة [...] إن البيئة الطبيعية، مثل البورية والمهد و/أو الكراسي إضافة إلى البيئة الاجتماعية على غرار أشكال التفاعل مع المربيين وأصحاب الإقطاعة تنظّمُ فرصَ الطفل لتطوير تصرفات كامنة في طور الإنتاق".

مصدر: سوبر ش. وهاركنس س.، الكوّة التطورية: تكوين مفهوم عند الحد الفاصل بين الطفل والثقافة، 1986، ص.553.

هناك ملاحظة تطرح نفسها في موضوع تعميم الكفاية المرتبطة بجلوس الطفل بنفسه التي طرحها شارل سوبر وسارة هاركنس (1986). في الواقع، إن بعض الكفايات لا تصبح "عامة" إلّا في بيئة بشرية بنوع خاص (السير على قدمين، تكلم لغة، إلخ.). إن مثال الأطفال المتوحشين المذكور في الفصل 2 يشيرُ إلى "أن التغييرات في حالة الجسم (مع أو من دون جهاز عصبي) تتعلق ببنيته وأن هذه البنية تتعلق بتاريخ التزاوج البنيوي [الجسم-المحيط]" (ماتورانا وفاريلا، 1994، ص.128). تتعلق المسألة بعمومية خاضعة على الدوام وعلى الرغم من كل شيء للأحوال والظروف البيئية الثقافية الخاصة.

3. ممارسات التعليم والرعاية

أ. ملاحظات عامة

في محيطٍ بيئي وثقافي منتظم بطريقة معينة يخضعُ الأطفال لعادات يومية خاصة بالرعاية والتعليم من قبل مربيهم. وتتطلبُ هذه العادات والممارسات لكي تتمّ دراستها استخدام طرق مراقبة مباشرة للبالغين في وضع تعليمي (بالنسبة إلى الأمثلة عن الأبحاث، راجع كيلر، باباليغورا، كوينسيمويلر، فولكر، بابيليو، لوهاوس، لام، كوكيناكي، كريزيكو، وموسولي 2003 ؛ لانسي، 1996؛ ماكنوتون 1996؛ روغوف، 2003؛ روغوف، ميستري، غونشو وموزييه، 1993؛ والي، سيغمان، بيكويز، كوهين وإيسبينوزا، 2002). إن النظام الفرعي الثاني الذي تتألف منه كوّات النمو هي هذه المجموعة من الأنشطة الخاصة. تنظرُ عادات التعليم والرعاية في مشاركة الطفل في أنشطة مشتركة ضمن سياق ثقافي. ويرى كل من شارل سوبر وسارة هاركنس (1997) أن مفهوم العادات التعليمية اليومية طريقة لوصف النمو ضمن سياقات من دون فصل الطفل عن السياق وتمييز النمو داخل مجموعة متنوعة من الميادين المنفصلة. يعكسُ هذا المفهوم نظاماً اجتماعياً وأخلاقياً وينظرُ في الوسيلة التي يُشاركُ من خلالها الطفلُ في عملية الثقافة فيتيح لها الولادة من جديد (أي التثقيف) أو التحول (التثاقف).

لا تتكونُ العادات التعليمية اليومية بنفسها أو بصورة منفردة. إنها تبرزُ في بيئة معينة (تنظيم طبيعي واجتماعي) وترتبطُ بدلالات محددة (النظريات العرقية القرابية). يتأتى عن طبيعة مشاركة الطفل في النشاطات المشتركة مع المربين نتائج وآثار تطورية. " تُعد العادات [أو الممارسات التعليمية] المطروحة مجموعة منتظمة من التصرفات التي يضعها عادةً أفرادُ مجتمع ما حيزَ التنفيذ وتكون مندمجة بصورة تامة في الثقافة في المعنى الشامل للكلمة بحيث لا يلزمها تسويغٌ فردي خاص وليست بالضرورة على الإطلاق واعية ومدركة" (سوبر وهاركنس، 1986، ص.555). وبذلك فإن عادات الرعاية والتعليم هي الأفعال "العاقلة" و"الطبيعية" التي يجب أن تمارس من أجل تلقي الطفل

تعليماً صحيحاً. لا تشملُ هذه العادات الممارسات اليومية البسيطة مثل كيفية "وضع الطفل" بل تتعدى هذا الأمر إلى الممارسات المنظمة رسمياً والمتشعبة على غرار الختان أو المدرسة (أنظر الفصل 3).

ب. مثالٌ عن بحث

العادة التعليمية: حملُ الطفل

" إن نقلَ طفلٍ على الظهر مربوط بخمار صوف أو بقطعة قماش طريقةٌ تقليدية لحمل الأطفال وشائعة في مجتمعات عديدة. إن ملاحظاتنا ومراقباتنا في كوكويت [عند جماعة كيبسيجيز في كينيا] تُظهِرُ أن هذه الطريقة في حمل الطفل نادرة في خلال شهره الأول ولكن بعد ذلك وبنوع خاص خلال السنة الأولى تمثلُ هذه الطريقة في الحمل ١٦% من الحمل اليومي للطفل. في البداية، تتولى الوالدة حمل الطفل في أكثر الأحيان ولكن عند الثلاثة أشهر يمكن أن تتولى الأخت هذه المهمة بمقدار يفوق 25% من الوقت. وتكمنُ الأهداف الثقافية لنشاط حمل الطفل على الظهر الذي تقوم به أمهات عائلة كوكويت عندما يُطرح السؤال عليهن في تهدئة الطفل (عن طريق اتصاله الجسدي بالأم والتأرجح) وفي حمايته من المخاطر المحتملة. كما يُحملُ الأطفال على الورك أو بشكل عمودي على اليدين، 12% من وقت الحمل اليومي. ومن ضمن النتائج الممكنة لممارسات الحمل تلك بالنسبة إلى الطفل، يمكننا استنباط تجربة نظرية غنية، تفاعل اجتماعي هام، وتمرين جسدي مستمر عبر التسوية الضرورية لحركات وتنقلات الحامل [...] إن الاختلاف في التمرين الجسدي الذي ينتج [بين أطفال كوكويت والأطفال الأميركيين] يساهمُ في الظهور المتأخر للدبيب، بينما تساهمُ التجربة الأكثر أهمية لتصرفات الجلوس والمشي في تفعيل مبكر النضوج لهذين الحدثين التطوريين ".

مصدر: سوبر ش. وهاركنس س. كوة النمو: تكون المفاهيم عند الحد الفاصل بين الطفل والثقافة، 1986، ص. 556.

4. نظريات المربين العِرقية

أ. ملاحظات عامة

في محيط بيئي وثقافي منتظم بطريقة محددة (نظام فرعي 1) يتم ربط عادات التعلم والرعاية (نظام فرعي 2) بمعتقدات تُضفي دلالة عليها. أما بالنسبة إلى النظام الفرعي الثالث الذي يشكلُ كوّات النمو فإنها مجموعة من المعتقدات الخاصة بالتعليم. إن هذه المعتقدات أو النظريات العرقية هي نماذج نمو مرتبطة بأهداف ضمنية. ما هي المعارف والكفايات المكتسبة أو التي يجب اكتسابها وفي أي عمر؟ إن مفهوم النظريات العرقية القرابية مرادفٌ لمفهوم التصورات الاجتماعية للتعليم أو للنظريات الضمنية أي النظريات البسيطة أو حتى الشعبية (بريل، داسان، ساباتييه وكروير، 1999؛ غيداتي، لالمان، وموريل، 1997).

وعلى غرار ما جرى عرضُه وطرحُه في الفصل 1 تتناقضُ عادةً هذه المجموعة من المعارف الخاصة بالتعليم مع النظريات العلمية. فإن هدفَ المعارف العلمية هو في أن تصبحَ ذات يوم نظريات شعبية... يطرحُ شارل سوبر وسارة هاركنس (1997) أربعة أسئلة متعلقة بدراسة النظريات العرقية ويحاولان الإجابة عنها:

1. ما طبيعة النظريات العرقية؟ يبدو أنها ترتبط بأنظمة عامة من القيم الثقافية وتمثلُ نقطة التقاء ما بين العام والخاص والمشترك والشخصي.

2. ما هي التغيرية "ضمن وعبر" الثقافية للنظريات العرقية؟ على الصعيد ما بين الثقافي، يمكن أن نميزَ مستويات المقتضيات التعليمية وفقَ المجتمعات: من تعلم الإنسان بنفسه من دون تعليم ظاهر محدد إلى تعليم ظاهر ومعقّد الاستنباط. بالإمكان أيضاً إقامة التباين بين المجتمعات على طول محور يقوم بالنظر في الفردانية[5] أو استقلالية الفرد تجاه جماعته إلى الطوائفية[6] أو الترابط

---

(5) الفردانية: تصور مفهوم للإنسان انطلاقاً من الخصائص الفردية لا من الانتماء إلى الجماعة.

(6) الطوائفية: تصور مفهوم للإنسان بالاستناد إلى العلاقات الاجتماعية (التماثل مع الجماعة).

الوثيق بين الفرد والجماعة (أنظر كاجيتسيبازي، 1996، 1997). قد يبدو من المثير للاهتمام دمجُ محور يميزُ بين المفاهيم الرمزية المجازية و/أو العقلية للتربية. ويمكن داخلَ مجتمع واحد أن نميزَ بين المفاهيم التقليدية أو المعاصرة لا بل الوسيطة.

3. كيف تظهرُ النظريات العرقية القرابية في التصرفات؟ تسمحُ مراقبة الممارسات التعليمية للوالدين بإقامة علاقة مع أهدافهم الضمنية. ولكن ليس هنالك من تناسقٍ دائم بينهما. ويجدرُ التذكير بأن الوالدين لا يقومان دائماً بما يعلنان القيام به.

4. ما هي نتائج النظريات العرقية القرابية؟ وتقولُ الفرضية إن لهذه النظريات تأثيراً "حقيقياً" على نمو الطفل. وتبينُ الأمثلة التالية نماذج التأثير المحتمل.

ب. أمثلة الأبحاث

* مفهوم الطفل في اليابان. بالنسبة إلى موضوع التصورات الثقافية المرتبطة بالتربية والذكاء أو موضوع الأهداف المقررة للممارسات التربوية، فإن أمثلة الأبحاث وفيرة في الأدب (بورنشتاين وكوت، 2003؛ كوت وبورنشتاين، 2003؛ داسان، بارتليمي، كان، كواميه، داوودا، أدجيي وأساندي، 1985؛ داتا، بورتينغا وماركوين، 2003؛ جوزيه، هانتسينغر، هانتسينغر ب.، وليواي 2000، كيلر، دزاي يوفسي وفولكر 2002؛ لي.جي، 2002؛ ساراسوازي وغاناباتي، 2002؛ وانغ وتاميس لي موندا، 2003؛ ويليامز وإيسبا، 1999؛ زيمبا، 2002). يجدرُ بنا القول إنه من السهل دراسة هذه الممارسات التعليمية عبر طرح أسئلة شفهية على الأهل أو المربين أو غيرهم بدلاً من دراسة العادات التعليمية والتربوية التي تتطلب تقنيات مراقبة معقدة لاستخدامها. فعلى سبيل المثال نقلَ كل من بلاندين بريل وهنري لوهال (1988) بحثاً يُظهرُ على

ضوء المقابلات أن الأمهات اليابانيات يقيّمنَ أكثر من نظيراتهن الأميركيات التصرفات التي تدخلُ في التحكم بالذات والخضوع للسلطة والأدب والمجاملة في حين تشجعُ الأمهات الأميركيات على تصرفات تثمنُ غالباً العملَ الفردي ودفاع الفرد عن حقوقه. ويشيرُ مثالٌ آخر إلى أن "الاعتقاد بالحتمية البيولوجية للقدرات الفكرية راسخٌ بعمق الآن في العقلية الغربية وخصوصاً في الولايات المتحدة الأميركية. وسألَ [علماء نفس أميركيون] الأهلَ الأميركيين واليابانيين عن الأهمية النسبية للجهد وللقدرات "الطبيعية" في النجاح والتفوق المدرسي. فاعتبرَ معظمُ الأهل وحتى التلاميذ أنفسهم في الولايات المتحدة أن الفشل أو النجاح في مادة الرياضيات يتعلق بخلل أو نقص أو بملكة فطرية. في المقابل وضعَ اليابانيون المجهودَ أو جودة التعليم كمعيارين أساسيين لهذه المسألة. في فرنسا، لبست مفردةُ الفطرانية في قواميسنا تعابيرَ عدة من مثل "الموهبة" التي تعتبر مرادفاً " لملكة" أو "ميل" أو بالأحرى " الولع" في اللغات أو الرياضيات" (دوهين، 1997، ص. 174).

نظرية بسيطة: معنى الحركة المتقطعة

"توفرُ النظريات العرقية القرابية صيغة مباشرة لنمو الطفل عبر الدلالات التي تعطيها للتصرفات والعمليات العالمية [مثلاً: جلوس الطفل وحده، السير على القدمين، تكلم لغة، إلخ]. وحتى بالنسبة إلى التصرفات المبكرة النضوج للطفل المولود حديثاً، يُطبق البالغون رسوماً بيانية وثيقة الصلة ثقافياً لتفسير هذه التصرفات. طلبنا من أمهات كوكويت (كينيا) وبوسطن (الولايات المتحدة الأميركية) تقدير التشابه بين التصرفات المتعلقة بالأطفال الرضع المتنوعة الواردة في سلم التقييم السلوكي للأطفال الرضع [...]. وتشيرُ النتائج إلى أن أمهات الثقافتين يستخدمنَ أبعاداً متطابقة من أجل إعداد أجوبتهن غير أن التقييم يختلفُ عندهن. فمثلاً إن حركة متقطعة لليد رداً على ملامسة الوجه تنظرُ إليها أمهات شعب كيبسيغيز (كينيا) بطريقة إيجابية على أنها انعكاسٌ لإجابة حركية متكاملة [...] ودليل صحة وقوة. في المقابل

تفكرُ الأم في يوسطن (الولايات المتحدة الأميركية) بخلل تنظيمي ضمني محتمل بسبب الهزة وذلك وفقاً للنظرة الأميركية السائدة في ما يختص بخصائص التنظيم السلوكي للأطفال الرضع".

مصدر: سوبر ش. وهاركنس س. كزة النمو: تكوّن المفاهيم عند الحد الفاصل بين الطفل والعائلة، 1986، ص. 557.

* مفهوم الطفل في فيتنام. فلنبقَ قليلاً في آسيا بغية دراسة المشاكل المطروحة بفعل إصرار التصورات التقليدية للطفولة على بلوغ العصرية. وفقاً لتان تام لانغلي (1997)، ففي فيتنام وكما جرت العادة يبدو أن إنجاب الكثير من الأطفال ضرورةٌ من أجل زيادة العمالة في عالم ريفي غير مُمكنَن ومن أجل التصدي لعدد الوفيات الهائل في سن الطفولة. كما تتعلق المسألة في الحصول على أولاد ذكور يستطيعون أن يحملوا على عاتقهم القدامى والعجزة الذين لا يحصلون لا على تقاعد أو حماية اجتماعية. تُعتبرُ وفياتُ الأطفال في المعتقدات التقليدية " لعنة قادمة من حياة سابقة أو آثار ناجمة عن أفعال سيئة اقترفها بالغون من العائلة" (ص.397). هناك أيضاً رابط وثيق ودائم بين ظواهر الحياة اليومية وتصوراتهم الثقافية والآخرة. إن التقدم والتطور على صعيد الصحة يسمح منذ عشرات السنين بتزايد قوي في الولادات. ولكن بسبب القيود الاقتصادية والاجتماعية الحالية، نشيرُ إلى ميل سياسي لتطوير مفهوم العائلة الكبيرة "دليل ظاهر لبركة السماء" (ص. 391) وتقليص عدد الأطفال. بوشرَت هذه العملية بنوع خاص في المناطق المدينية حيث شروط الحياة تفرضُ هذا الأمر. تبدو الاختلافات بين المدن والأرياف كبيرة جداً لا بل إنها تتفاقم. نشيرُ في هذا السياق إلى مشاكل سوء التغذية في المحيط الريفي حيث لا يجدرُ الإغفال عن آثارها على إمكانيات النمو وبخاصة الفكرية منها. إن مراقبة الديموغرافيا والولادات هدفٌ سياسي واجتماعي رئيس تقومُ الهيئات ذات النفوذ بتشجيعه والمساعدة فيه. ولكن على الرغم من هذه الضرورات الجماعية المثبتة يشيرُ الكاتبُ إلى مسألة غياب طرح موضوع "القيمة-الرمز للطفل في الأسرة" (ص. 395) التي تُعد ضرورية لكي يتم بلوغ هذه الأهداف بشكل سريع. يرى الكاتبُ

أن "ركائز الحضارة الفيتنامية في هذا المجال تبقى ثابتة في خطوطها العريضة: يبقى الطفل مرآة المستقبل الأفضل ويمكن أن يكون تجسيداً لفكرة معينة عن الخلود عبر عبادة الأجداد أو بكل بساطة تخليد الاسم" (المصدر نفسه). يمكن أن نُبرزَ التناقض القائم بين الأهداف الجماعية الحالية (السياسية والاجتماعية) لتقليص نسبة الولادات عبر نشر المعلومات "حسب الطريقة الغربية" للنساء الفيتناميات بنوع خاص والمفاهيم الفيتنامية التقليدية الخاصة بالطفولة. يطرح تان تام لانغلي (1997) الأسئلة التالية غير المجردة من مذهب العمومية (أنظر الفصل 4): "هل أعتقَ أطفالُ اليوم من التقاليد؟ أم أنهم ما زالوا سجناء مبادئ التربية التقليدية التي يتم تحقيرها منذ زمن بعيد ونعتها بالعائق أمام تفتح الفرد أي أمام التقدم؟" (ص.403) .

* مفهوم الطفل في كمبوديا. لنأخذ مثلاً أخيراً من النمط نفسه ودائماً في آسيا. من أجل تجاوز جراح الحرب العميقة والمهولة (تنفجرُ أيضاً في أيامنا الألغام المضادة للأشخاص) بحسب ماري ألكسندرين مارتان (1997)، نشهدُ ولادة الثقافة الكمبودية من جديد وكذلك حيوية الشعب الخميري. يبدو التعطشُ للتعلم ولإعادة البناء قوي جداً.

"يعيشُ الخميرُ بشكل يومي في إطار المفهوم المقدس: كلُ فعل أو حركة يأخذُ بالاعتبار عدد الأرواح الوافر الذي يسكنُ المكان المؤنس كما الغابة ويمكن أن يُبدوا شعورهم بالاستياء بمعاقبة الكائنات البشرية" (ص. 315). يشدُ المجتمع الخميري التقليدي على القواعد الأخلاقية. فمثلاً يتم رفض الأطفال الطبيعيين اجتماعياً غير أنه " لا يُرفض أي طلبٍ للطفل الصغير" (ص. 312)، " لا شيء ممنوع" (ص. 319) خاصة في ما يتعلق بالغذاء وذلك حتى سن 4-5 سنوات. " إنه محط اهتمام دائم" (ص. 314) من قبل الأم أو الولد البكر في حال كانت الأم مشغولة. " ومن ثم يجب أن يتحملَ المسؤولية مادياً" (المصدر نفسه) مما يولِّدُ قطيعة مقبولة بشكل عام. إن إنجابَ الأطفال لأمرٌ جوهري وأساسي كما "أن الزوج لا يبقى من دون أولاد" (ص. 318).

وبالتالي فإن التبني عادةٌ رائجة. فإذاً "يعيشُ الطفلُ الكمبودي بحسب إيقاع الحياة العائلية نفسه وقواعد الممارسة التربوية نفسها والاكتساب الشفهي للمفاهيم الأخلاقية والدينية نفسها، كما أن طقوس الانتقال من مرحلة إلى أخرى في الطفولة والمراهقة [... وفقَ تقليدٍ قديم] تشكلُ جزءاً لا يتجزأ من هوية الخمير" (برنار-تييري، 1997، ص. 337). يصفُ الكاتبُ تربيةً تقليدية ريفية وغير شكلية حيث يعودُ التثقيفُ إلى تحقيق " التعلم كل يوم بيوم" (المصدر نفسه) عن طريق النشاطات الزراعية (للذكور) والأعمال المنزلية (للإناث) فضلاً عن الألعاب. كما نقفُ بالموازاة أمام نمو متدرج للتربية الشكلية أو المدرسية. ولكن ينتجُ اختلافٌ بين تربية أطفال الريف والمدينة لا سيما أطفال " فنوم بانه". على غرار المثال السابق عن الفيتنام "إن الارتباط العميق بالعادة الموروثة من الأسلاف" بعيدة كل البعد عن الزوال (ص. 340). كما أن الحضور الدولي بعد الحرب "سمحَ بنمو الإباحية وقد أصبحَ الأطفالُ في أيامنا هذه الضحايا الأوائل" (مارتن، 1997، ص. 327). تتولد مأساة اجتماعية واقتصادية من سوء التغذية ومن دعارة الأطفال، إلخ. ألا يجب للتصورات الثقافية المنبثقة من العادة أن تتطورَ في وجه المشاكل التي تطرحها العصرية؟

5. أقلمةُ النموذج

لننهِ هذا الفصل بتحديد المسألة القائلة بأن النموذج العلمي ليسَ سُكونياً ثابتاً على الدوام وإلّا وقعَ في منحى الدغماتية (موران، 1982). وكما حدث في النموذج البيئي الثقافي (ترواديك، 2001أ) فإن نموذج كوات النمو قد أعيدَ التعريف به من قبل ماري غوفان (1995) في إطار منظور الاجتماعية-الإدراكية. وتساءلَ الكاتبُ حولَ إمكانية أن يكون هذا النموذج إطاراً نظرياً ملائماً لدراسة النمو المعرفي والإدراكي في ما يتعلق بالثقافة. يقودُ تحليلُ هذا النموذج إلى طرح الاقتراح القائل بأن الكوات تشملُ ثلاث مستويات للأنظمة الفرعية بالنسبة

إلى الأنظمة التي اقترحها شارل سوبر وسارة هاركنس (1986، 1997). وترى ماري غوفان أن هذه الأنظمة الفرعية تصفُ الطريقة التي "تخترقُ" فيها الثقافة النشاط الإدراكي الفردي و "تنحته" على مستويات مختلفة من النشاط النفسي. تنبثقُ هذه الأنظمة من حقول مختلفة في علم النفس يدمجها الكاتبُ في هذا السياق في الإطار نفسه. وداخل هذا الإطار " لا نعالجُ مسألة الثقافة على أنها متغيرٌ مستقل أو متغير غير مستقل بل على أنها سياقٌ يدمجُ النمو المعرفي [سياق معقد]" (ص. 42). وبالتالي فإن كل سلوك بشري أو كل تطبيق عملي يتم في إطار النشاطات اليومية الموجهة نحو هدف أو غاية محددين على الصعيد الثقافي (نظام فرعي 1). تتضمن هذه الأنشطة اليومية "وسائل" أو "أدوات" معدة تاريخياً (نظام فرعي 2) إضافة إلى بنى رمزية (نظام فرعي 3) وتفاعلات اجتماعية.

أ. أهداف النشاطات اليومية

بالنسبة إلى النظام الفرعي الأول فإن الإحالة إلى كتاب ليف فيغوتسكي وإلى مقاربته الاجتماعية-التاريخية واضحة وجلية. تنتقلُ الأهداف والغايات الثقافية من جيل إلى جيل وتساهمُ في توجيه "الطريق" التي يتبناها النمو. إنها تحددُ هيكلة النشاط وتنظيمه.

ب. الأدوات التاريخية-الثقافية

يشملُ النظامُ الفرعي الثاني "الأدوات" المادية والرمزية أو "الآلات" أو "الوسائل" التاريخية-الثقافية التي تهدفُ إلى الاستجابة للأهداف والغايات السابقة (فصل 1). إليكم مثلاً يوضحُ هذه العلاقة بين "الأدوات" الرمزية والنمو أي نمو الكفاية الحسابية في هذا السياق. يقدمُ ستانيسلاس دوهين (1997) بحثاً يُظهرُ أن خصائص النظام الرقمي (أسماء الأرقام في لغة ما) تؤثرُ في نمو كفاية العد وتطور الحساب العقلي. قارنَ مؤلفو البحث بين اكتساب

معرفة العد لدى أطفال أميركيين (اللغة الإنكليزية) وتايوانيين (اللغة الصينية). انطلقوا من الإقرار القائل بأن "الأدوات" الرمزية في اللغتين الإنكليزية والتايوانية منظمتان بطريقة مختلفة. كما أن بعض أسماء الأرقام في الإنكليزية من 10 إلى 19 مثلاً هي أقل توحيداً نمطياً من اللغة الصينية مما يمكن أن يشكلَ مصدراً للصعوبات. وهذا ما نسمية بصعوبة الأرقام التي تنتهي بـ"تين" (teen) وغيرها من الأرقام (eleven, twelve). لذلك ينبغي على الطفل الأميركي أن يتعلم أسماء الأرقام من 1 إلى 10 ومن ثم من 11 إلى 19 وأخيراً الأرقام من مرتبة العشرات من 20 إلى 90. أما في اللغة الصينية فلا ينبغي تعلم سوى أسماء الأرقام من 1 إلى 10 لأن الأرقام الأخرى تتفرع من القاعدة المنطقية البسيطة التالية: 11= عشرة-واحد، 12= عشرة- اثنان، إلخ. فاستمعَ مؤلفو البحث على أطفال تتراوح أعمارهم بين 3 إلى 5 سنوات وهم يتلون على مسامعهم الأرقام من 1 إلى 100. وأظهرت نتائج البحث تطابقاً إلى الرقم 12 لدى كلا الشعبين. يبلغُ معدل العد لدى الأطفال التايوانيين البالغين من العمر 4 سنوات الرقم 40. أما الأطفال الناطقون باللغة الإنكليزية في السن نفسه لا يصلُ معدل العد لديهم إلّا إلى الرقم 15 كما لا يتوصلون إلى العد حتى الرقم 40 أو 50 إلّا عندما يبلغون سن الخمس سنوات. تشيرُ هذه المسألة إلى فارق سنة واحدة من أجل بلوغ مستوى الأداء نفسه. كما يقوم الأطفالُ الناطقون باللغة الصينية بأخطاء في العد أقل من الأخطاء التي يقوم بها الأطفالُ الأميركيون. وتكمنُ أخطاءُ الأطفال الأميركيين في أغلب الأحيان في أسماء الأرقام غير الموحدة الثابتة. واستنتجَ مؤلفو البحث أنه يجب ألذا نأخذ بشكل أساسي في الحسبان الكفاية الإدراكية المعرفية التي تنقصُ لدى الأطفال الأميركيين بقدر ما ينبغي النظر في اكتساب مفردات الأرقام في الإنكليزية وإتقانها أي بمعنى آخر الأداء. ولكن لا بد من التنبه إلى مسألة أن الاختلافات الألسنية ليست وحدها المطروحة على أنها مصدر الاختلافات بين الأطفال. يبينُ الكتابُ أيضاً

الاختلافات القائمة على صعيد الأهمية الممنوحة للأرقام وللكفايات الرياضية الحسابية لدى كلتا الثقافتين.

ج. البُنى الرمزية

يقضي النظامُ الفرعي الثالث الذي يشكلُ كوة النمو بحسب ماري غوفان (1995) في "التصورات"، عقلية (داخلية) كانت أم عامة (خارجية)، التي تحققُ أهدافاً وغايات ثقافية بطريقة منظمة اجتماعياً خلال النشاطات اليومية. يُطرحُ موضوع هذا النظام الفرعي في صلب الفصول الثلاثة التالية. في الواقع، تتمحورُ الأبحاثُ المطروحة في الفصول القادمة حول طرح الأسئلة عن النمو الثقافي للتصورات العقلية للمكان (فصل 6)، للزمان (فصل 7) ولكوكب الأرض (فصل 8) في ارتباطٍ مع بعض التصورات "الخارجية" أو "العامة": اللغة الشفهية والكتابية، الخطوط البيانية، الرسوم، الحوادث الاصطناعية الثقافية إلخ.

الفصل السادس

التوجيه في إطار المكان

كيف تعثرون على نظاراتكم؟

"فكروا في المكان الذي تركتم فيه نظاراتكم. من الواضح أنهم على يمين الهاتف! إنها الطريقة اليومية التي نمتلكها للتعبير عن موقع معين في إطار المكان. ولكن بعض الناس في ثقافات أخرى يفكرون بشكل مغاير في إطار الحالة نفسها. فقد يعبّرون عن موقع النظارات على أنها على يسار الهاتف أو حتى على أنها على الشمال الشرقي للهاتف! [...] وبما أن الحالة مشابهة للجميع فإن هذا الاختلاف في التعبير أمرٌ نُسقطه بشكل واضح على الحالة - ما يسميه منظرو الشكل "المرجع"، أو نظاماً مترابطاً نفرضه على الأشياء من أجل تحديد الموقع المحدد للنظارات بالنسبة إلى الهاتف".

مصدر: مجيد أ.، بويرمان م.، كيتا.س، هاون.د، ليفنسون س.، هل تستطيعُ اللغة إعادة بناء الإدراك؟ حالة المكان، 2004، ص.108

I - هل تؤثرُ اللغة في الفكر؟

منذ أكثر من عشرين عاماً أعادَ فريقُ ستيفن ليفنسون التابع لمعهد ماكس بلانك للألسنيات النفسية في مدينة نيماغ في هولندا طرحَ السؤال حول تأثير اللغة في عملية الإدراك غير الألسنية، ونذكر على سبيل المثال عملية التوجه في

إطار المكان (ليفنسون، 1996، 2003). كما تمت دراسة عمليات إدراكية أخرى مرتبطة بتأثير اللغة الواضح على الشكل الذي تتخذه تلك العمليات: عملية إدراك الألوان (دافيدوف، ديفيس وروبرسون، 1999، ديفيس، كوربت، ماكجورك وجيريت، 1994؛ روبرسون، دافيدوف وديفيس، 2000)، عملية إدراك الروائح (كريا، فلانتان، سولمون-روسي، لي ماي، هوانغ نغويان، 2004؛ روبي، توماس دانغان، سيكار، فيغورو، جيانغ، بواتفينو وإيسانشو، 2005)، تصنيف الأشياء بحسب النوع، المذكر أو المؤنث (بوروديتسكي، قيد الطباعة)، التعبير عن الزمان (فصل 7)، إلخ. إن الأبحاث التي نقدمها الآن تهدفُ إلى إيجاد جواب عن سؤال حول العلاقة بين اللغة التي ننطقُ بها (ما نقوله) والسلوك الحسي-الحرَكي الذي نملكه (ما نتصرف به). إنه نقاشٌ قديم - طرحَ هذا السؤال ليف فيغوتسكي (1985/ 1934) - وليس هناك إجماعٌ حتى الآن على إجابة نهائية. ينتقدُ على سبيل المثال كلٌ من بيغي لي وليلا غليتمان (2002) تفسيرَ فريق معهد ماكس بلانك للألسنيات النفسية في نيماغ. وتبرر الكاتبتان هذا الموقف في أن اللغة ليست العامل الوحيد المطروح وبأن نقاط الاستدلال الطبيعية (باب، بيت، جبل...) التي تُدرك حسياً بشكل مباشر أم لا في المحيط البيئي لها أيضاً أهميتها. وأيدَ كلٌ من أسيفة مجيد ومليسا بويرمان وسوتارو كيتا ودنيال هون وستيفن ليفنسون (2004) من وجهة نظره الفكرة القائلة بأنه "بدلاً من الفئات الإدراكية العالمية التي تولدُ فئات دلالية عالمية كما يُفترضُ عموماً، يبدو أن الفئات الإدراكية متغيرة وبأنها تتقيدُ بالفئات الدلالية المتغيرة بحسب اللغات" (ص. 113). يرى الكتّابُ أن العاملَ الوحيد والفريد المطروح هو اللغة. فلنحاول إذاً أن نعرفَ بشكل مفصل كيفية طرح مسألة تأثير اللغة في التوجه في إطار المكان.

1. التوجه في جزيرة

أ. السكن جهة البحر

تخيلوا أنكم الآن على جزيرة تاهيتي التي تحدثنا عنها في الفصل 4 في أوقيانيا في المحيط الهادئ الجنوبي (في حال صادفت أن كنتم هناك من قبل فإن الآتي في هذا المقطع سيكون مألوفاً بالنسبة إليكم...). ماذا ستفعلون لكي تحسنون التوجه في المكان الجزيري؟ حسناً! يكتبُ فيليب مازولييه (حوالى 1965) في الكتاب الذي يتحدث فيه عن إكتشافه لجزيرة تاهيتي ما يلي: " يقعُ منزلُ ماما تيري، أي مسكنها الجزيري، على أرض ضيقة في نهاية درب تبدأ "جهة الجبل" من الطريق. يُعتبرُ مفهوما "جهة البحر" و"جهة الجبل" أكثرَ دقة من "إلى اليمين" أو "إلى اليسار" في بقعة حيث الطريق الوحيدة فيه دائرية (ص.25). فمن المناسب إذاً أن تتوجهوا وفقاً لاتجاه البحر أو اتجاه مركز الجزيرة أي الجبل بدلاً من استخدام مفهومَي اليمين واليسار (الرسم 8). وكتبَ مارك سيزيرون وماريان هيانلي (1983) أيضاً في كتاب آخر بعنوان "تاهيتي، جهة الجبل"، المقدمة الآتية: " الجميعُ يعرفُ تاهيتي جهة البحر، تاهيتي البطاقات البريدية، ووكالات السفر والروايات والأفلام الاستوائية. نأملُ في هذا الكتاب أن نعرِّفَ القارئ على تاهيتي جهة الجبل، جهة تاهيتي الأخرى، وجه تاهيتي الآخر [...] في تاهيتي، الجبلُ يقيمُ في البحر، وليس هناك سوى الشريط الساحلي الآهل بالسكان حيث تمر طريق الحزام. وتصطف البيوتُ على طول طريق التواصل الوحيدة إن من جهة البحر أو من جهة الجبل. ونجدُ بشكل أساسي بين الطريق والمحيط من جهة البحر مساكنَ الفاري (أو البيوت) الفاخرة [...] وأما من جهة الجبل فيغلبُ طابعُ البساطة على المسكن [...] إذاً لا تُعتبرُ "جهة البحر" وجهة الجبل" رموزاً [مكانية] وحسب بل إنها أيضاً حقيقة اجتماعية واقتصادية وثقافية" (ص.13).



الرسم 8. جزيرة تاهيتي (ترواديك).

ب. تنظيف الأسنان بالفرشاة

يمكن التوجّه في الجزيرة وفقَ محور "البحر/ الجبل" أن يبدو بديهياً حتى للقارئ الذي لم يقصد الجزيرة قط ولكن حدثَ أمرٌ دعا إلى التعجب والغرابة. خلال الإقامة في بولينيزيا سمعنا في باحة ملعب المدرسة الإبتدائية طبيبة اختصاصيّة في صحة الأسنان تعلّم أطفالَ الصفوف التحضيرية (6-7 سنوات) كيفية تنظيف أسنانهم بالفرشاة وتقول باللغة الفرنسية: " نظفوا بالفرشاة... والآن ابصقوا... ومن ثم إلى اليسار!... جهة الطريق". تشيرُ هذه المسألة إلى الاستخدام الحالي في بولينيزيا الفرنسية وفي إطار سياق التعليم الشكلي المتمثل بالمدرسة مدلولات " أرضية مركزية" (الطريق) من أجل الإشارة إلى وجهة مرتبطة بالجسد. إن عبارة تنظيف الأسنان الواقعة جهة الطريق يمكن أن تثيرَ عجبَ مراقب الثقافة الفرنسية غير المتنبه لهذه المسألة. من وجهة النظر المرتبطة بعلم الإناسة تعتبرُ مارسيا آشر (1998) أن "كل ثقافة تضعُ المفردات الاصطلاحية للمكان والزمان الخاصة بها وفقاً لما تعتقدُه مهم في هذا الإطار.

بالنسبة إلى شعب كل ثقافة، تشكلُ الهيكلة الطبيعية والتصورية التي يعطونها للزمان- المكان جزءاً لا يتجزأ من عالمهم ومن نظرتهم للعالم مما يجعلها تبدو بديهية وطبيعية في آن" (ص. 183-184). يكمنُ هدفنا في هذا الفصل إلى تبيان الأهمية الحالية في بولينيزيا لطريقة التوجيه في المكان المتصفة " بالأرضية المركزية" مقارنة بما يُعرف بالتوجيه " الذاتي المركز" (يمين/يسار) وهو خاصية تميزُ الثقافات الغربية. كما أننا نقترح تحليل النمو لدى الطفل ودراسة العلاقات بين عملية توجيه وإرشاد الأشياء في المكان واللغة المستخدمة للتعبير عن ذلك.

2. تصور المكان

أ. التصنيفية

بالنسبة إلى تصنيفية الواصف الألسني المتعلق بالتوجيه في إطار المكان، نستخرجُ عادة ثلاث فئات كبيرة (الجدول 4). على المستوى المعرفي تطابقُ فئات الواصف الألسني الثلاثة الفئات "المراجع" الثلاثة المختلفة المتعلقة بالمكان (ليفنسون، 2003). غير أنه يجدرُ الإشارة إلى أن بعض الكتّاب راح يبرهنُ الواقعَ القائل " إنه يمكن أن تكون عملية الإدراك من دون منظور أي أنها لا تحتاج إلى مرجع ظاهر" (دوكيك وباشوري، 2006، ص. 279). بمعزل عن هذا النقاش المهم فإن الفئات الثلاث المطروحة تأتي على النحو التالي:

- واصف " ذاتي المركز" أو نسبي لكونه يشير إلى وجهة نظر المتحدث (مستوى 1).
- واصف "خارجي المركز" أو باطني لا بل أحياناً "غيري" (فوكلير، 2004، ص.151)، يطرح وجهة نظر الأشياء التي يتحدث عنها المتكلم بمعزل عن موقعه في المكان (مستوى 2).
- واصف "أرضي مركزي" أو مطلق (مستوى 3) يشيرُ إلى نقاط استدلالية

مستقلة عن المتكلم والأشياء التي نتحدث عنها ونذكر على سبيل المثال، الجهات الأصلية.

النظرية	المستوى 1	المستوى 2	المستوى 3
الألسنية (1)	نسبي	باطني	مطلق
الألسنية (2)	عنصر الإشارة	باطني	ظاهري
علم النفس	ذاتي المركز	إستخراجي	أرضي مركزي
العُلومية التكوينية	تصنيفي	إبرازي	أقليدي

الجدول 4. المُعجم المرتبط بالمكان (بحسب ميشرا، داسان ونيرولا، 2003)

ونبينُ بالأمثال هذه الفئات الثلاث الكبرى بطريقة واقعية ومادية في الرسم 9:

- إذا "كان القلمُ يقعُ على يمين الشخص" يُعد هذا الوصفُ نسبياً أو ذاتي المركز لأنه يستندُ إلى وجهة نظر المراقب لهذين الشيئين (أي أنتم).

- إذا " كان القلمُ يقعُ أمامَ الشخص" فالوصفُ باطني أو استخراجي لأن النقطة المرجع هي العلاقة القائمة بين الشيئين نفسيهما وليسَ المراقب.

- إذا "كان القلمُ يقعُ جنوبَ الشخص" يُعرفُ الوصفُ بالمطلق أو الأرضي المركزي لأنه يحيلُ إلى نقطة استدلال جغرافية مستقلة عن المراقب وعن الموضوعين المراقَبين.



الرسم 9. شيئان على الطاولة

نُشددُ على أنه من المحتمل التمييز بين عدة نماذج من الواصف الألسني المتعلقة بالمكان المركزي الأرضي. ويقترحُ على سبيل المثال كلٌ من أ. بيدرسون (1993، إستشهدَ به ميشرا، داسان ونيرولا ، 2003) النماذج الخمسة التالية:

- الجهات الأصلية، أي الشمال/الجنوب/الشرق/الغرب؛ باتجاه الريح الموسمية، باتجاه المغيب/باتجاه المشرق.
- مرتقى/ انحدار الجبل.
- جهة الجبل/ جهة البحر من الجزيرة.
- نقاط الاستدلال الاتفاقية المستخدمة لتحديد وجهة بعيدة على سبيل المثال " باتجاه منزل القائد".
- نقاط الاستدلال المحلية المستخدمة لتحديد الوجهة في مكان قريب مثلاً "باتجاه النافذة". إن هذا النوع من الواصف الألسني هو الوحيد من بين النماذج الخمسة الذي لا يبدو مستقلا ومنفصلاً تماماً عن موقع المتكلم.

ب. في تاهيتي

وفقاً لفرنسواز أوزان-ريفيير (1997)، على الرغم من أن العبارات "المركزية البشرية" (أو الذاتية المركز) موجودة في اللغات كافة، وفي معظم اللغات الأسترونيزية ومنها اللغة التاهيتية المحكية في تاهيتي، فإن "نقاط الاستدلال والتوجه الأساسية ليست المحاور البارزة في الجسم البشري بل هي خارجة عن الفرد ومنطوية في إطار العالم الطبيعي المحيط" (ص.81). وبذلك، فإن نظام التوجه المكاني الأسترونيزي الأم (الماليزي، المدغشقري، البالي، المالنيزي، البولينيزي،إلخ.)، بما يمكن إعادة تكوينه، يبدو نظاماً مرتكزاً على التناقض الرئيس "الأرض/البحر". إنه مرتبط بشكل مباشر بالمحيط البيئي الجزيري حيث ينشأ النظام الألسني اللغوي. في أيامنا هذه في أوقيانيا يبدو أن " نقاط الاستدلال [المكانية] تبقى بشكل رئيس مركزية أرضية أكثر منها مركزية

بشرية إن كنا في مكان واسع أم في مكان ضيق" (ص. 89). يلغي هذا الأمرُ الطابعَ "الطبيعي" و"الكوني" لنظام التوجيه الذاتي المركز الذي يشكلُ ميزة اللغات الهندية-الأوروبية ويطرحُ بالتالي مسألة اكتساب الطفل لهذه الأنظمة.

بالنسبة إلى اللغة المحكية في تاهيتي (ريو تاهيتي)، تطرحُ لويز بيلتزر (1998) عدة تعابير مكانية مختلفة خاصة في الظاهر بمكان ذاتي المركز لا بل استخراجي (ص. 11):

- محور جانبي: يسار (أوي) مقابل يمين (أتو).
- محور عمودي: على، فوق مقابل (نيا) أسفل، تحت (رارو).
- محور جبهي: أمام (موا) مقابل وراء (موري).

ومع ذلك إن بدا أن اليسار واليمين ينظران في اتجاهات ذاتية المركز واستخراجية وحسب فالأمرُ نفسه لا ينطبقُ على المحورين العمودي والجبهي. في الواقع، إن المحورين الأخيرين يشيران في الوقت عينه إلى مكان ذاتي مركزي وأرضي مركزي (ص.14 وص.19). ويتابعُ الكاتبُ مع اتجاهين آخرين أرضيين مركزيين بشكل واضح:

- إتجاه المشرق (نيا) مقابل اتجاه المغيب (رارو).
- ما يأتي في الأول (موا) مقابل ما يأتي في الأخير (موري).

ومع ذلك نلحظُ أن الاتجاه المذكور أعلاه، أي من جهة الجبل (إي أوتا) مقابل جهة البحر (إي تاي) لم يتطرق إليه الكاتب. ولكن يبدو النظامُ الألسني التاهيتي الخاص بالمكان بحسب لويز بيلتزر (1998) "محلي مركزي" أكثر منه "ذاتي مركزي" بحيث إن الأشخاص والأشياء والمكان الذي يتمركزون فيه لا ينفصلون بعضهم عن بعض. "إنه نظامٌ محلي مركزي أكثر منه ذاتي مركزي حيث تربطُ الإنسانَ بالمكان صلة وثيقة وحيث يمكنه أن يكون موضعَ الفعل والحدث أو الفعلَ بحد ذاته (محمول)" (ص. 25). وقد أجريَ بحثٌ مماثلٌ في جزر الماركيز وتم وصفُ اللغة الماركيزية بالطريقة نفسها (كابليتز 2001، 2002، 2005).

ج. الأفضليات

وتكمنُ خلاصة المسألة في أنه في حين يتم استخدام الواصف الألسني الذاتي المركز والاستخراجي بسهولة في اللغات الهندية الأوروبية على مثال اللغتين الفرنسية والإنكليزية هناك في المقابل لغاتٌ يُفضلُ فيها استخدام الواصف المركزي الأرضي لا بل يستخدمُ هذه الفئة الواصف الألسني بشكل حصري (ليفنسون، 2003). وفي حالات أخرى، يمكن استعمال نماذج الواصفين الثلاثة وفقاً للسياقات مع تفضيلٍ للواصف المركزي الأرضي (واسمان، 1994). وتشير مجلة حديثة للأبحاث حول البالغ (مجيد، بويرمان، كيتا، هاون، وليفنسون، 2004) في الواقع إلى "أفضلية" لمرجع مكاني على آخر وفقاً للغة المحكية. فعلى سبيل المثال يكون جوابُ جماعة "تزيلتال" في المكسيك الذين يتكلمون لغة المايا بالأكثرية مطلقاً أو مركزياً أرضياً في حين يجيبُ الهولنديون بطريقة نسبية أو ذاتية المركز عندما يقفُ هؤلاء الأشخاص أمام المهمة نفسها لحلها.

تُطرحُ إذاً مسألة طبيعة العلاقات القائمة بين التغيرات المعترف بها للبنى الألسنية (أي اللغات) والمعرفة غير اللغوية (أي بما معناه الفعل أو الفكر) (بويرمان وليفنسون، 2000؛ براون وليفنسون، 2000؛ دانزيجر، 1997، 2001؛ ليفنسون 2003، 1996 ؛ مجيد، بويرمان، كيتا، هاون وليفنسون، 2004). يمكنُ تأكيد أنّ الاختلاف الألسني يمكن أن يُربطَ إلى حدٍ معين بالاختلاف غير الألسني. ومن ضمن الأسئلة العالقة التي لم تلقَ بعدُ إجابة عنها، هناك الأسئلة المتعلقة بانعكاس العوامل البيئية والثقافية على التصورات المكانية وبخاصة على تطورها. ونحاولُ في هذا السياق الإجابة من وجهة نظر علم النفس مما يقتضي إضافة إلى فهم تكوّن الأنسال وتطورها تحليلاً لتطور الكائن البشري والتطور النفسي أي التطور ضمن سياقات صغيرة.

3. التطور المعرفي

أ. هناك...

في إطار بحثٍ جديد، أظهرَ جوريغ واسمان وبيار داسان (1998، 2006) أنه عند استخدام نظام التوجيه المكاني الخاص بالثقافة البالينية (أندونيسيا، آسيا الجنوبية الشرقية) لحل مهمات حل المشاكل فإنه يتميز بالاستعمال المبكر جداً ابتداءً من سن 4-5 سنوات للنقاط الاستدلالية المركزية الأرضية (مستوى 3 في الجدول 4) أكثر منه للمراجع الذاتية المركز (مستوى 1 في الجدول 4). وحصلَ باسكال كوترو-رايس (2001، 1999) على نتائج مماثلة بخصوص أطفال الكاناك في قلدونيا الجديدة. وفي أمثال أخرى، بينَ دي ليون (1994) أن أطفال طائفة "تزوتزيل" الذين يتكلمون لغة المايا يكتسبون نظام المرجع المركزي الأرضي في سن 4-5 سنوات كما يلاحظ كل من بينيلوبي براون وستيفن ليفنسون (2000) أن أطفال "تزيلتال" الذين يتحدثون بلغة المايا يأتون بمصطلحات مطلقة منذ سن السنتين. وأخيراً في الهند وفي النيبال، لاحظَ كلٌ من راميش ميشرا وبيار داسان وشانتا نيرولا (2003) أن التوجيه المطلق يُعتمد بالأغلبية مع بلوغ الطفل 4-5 سنوات. تنحو هذه النتائج منحى النسبوية الألسنية أي فرضية "سابير-وورف". وتحدد هذه الفرضية " اللغة على أنها مصنفة ومنظمة للتجربة المحسوسة" (بودلو، ، ص.1991، 651). إنطلاقاً من وجهة النظر هذه تكمنُ المسألة في معرفة إلى أي مدى تكون الوظيفة المعرفية متعلقة باللغة. يؤثرُ جويرغ واسمان وبيار داسان (1998) في المرحلة الأولى، وبالاستناد إلى تحليلهم، "النسبوية الألسنية المعتدلة" التي أعادَ بيار داسان وراميش ميشرا وشانتا نيرولا تأكيدها في العام 2000 ومن ثم في العام 2003. وأما في اللغة البالينية، فيبدو النظامُ اللغوي للواصف المركزي الأرضي راسخَ البنية مقارنة مع الواصف الذاتي المركزي حيث إنه يحددُ أسلوب التعبير كما

طريقة تصور المكان عقلياً (العملية الإدراكية). ومع ذلك لا تبدو اللغة العاملَ الوحيد المطروح كما سيظهر ذلك في مرحلة لاحقة.

ب. وهنا...

يعتقدُ دي ليون (1994) أن النتائج التي تم الحصول عليها في بالي وقلدونيا الجديدة والمكسيك والهند والنيبال تناقضُ النظريات العادية المتعلقة بنمو مفاهيم المكان لدى الطفل على غرار نظرية جان بياجيه (بياجيه وإنهلدر، 1948). تصفُ هذه النظرية الانتقال من التصور المكاني الذاتي المركز (مستوى 1)، "مكان واقعي" على الصعيد الحسي-الحرَكي إلى حد السنتين، إلى التصور المكاني الاستخراجي (مستوى 2)، وهو "مكان ممثل" على صعيد الفكر الملموس إلى حدود 10-11 سنة، إلى نظام لا مركزي مستند إلى المحاور المجردة (مستوى 3) على صعيد الفكر الشكلي ابتداءً من 11-12 سنة (بيدو،هودي، وبيدينييلي، 1993). يصبحُ ممكناً إذاً النظر في بالي في نوع من "عكس" مراحل النمو الكلاسيكية (واسمان وداسان، 1998). فقد يبدأ الأطفالُ الباليون بتفضيل المرجع المركزي الأرضي (مستوى 3) ومن ثم يستعملون في ما بعد الإطار الذاتي المركز (مستوى 1).

ج. فرضية عامة

إن الفرضية المطروحة لامتحان الوقائع تقضي بأنه لا يتعلقُ الأمرُ "بعكس" مراحل التطور بل بما يُنتجه الإرثُ التاريخي والثقافي للمجتمعات الأوقيانية على سبيل المثال (مقابل الفرنسية) في أيامنا هذه من طرق وأنماط تصور"مستحدثة" للمكان (من وجهة نظر غربية)، وتُترك مراحل التطور قيد الوصف (ترواديك، 2003أ، 2002؛ ترواديك، مارتينو وكوترو رايس، 2002). ومن أجل التوصل للقيام بهذا البحث لا بد من إجراء ثلاثة اختبارات. لا بد من تحليل المعطيات المنبثقة من نماذج غربية (منطقة تولوز، فرنسا) ومقارنتها بالمعطيات

المنبثقة من النماذج البولينيزية (جزر تاهيتي وموريا، بولينيزيا الفرنسية، أوقيانيا). تكمنُ الفائدة من المقارنة بين الشعبين الفرنسي والبولينيزي في أن المجتمع البولينيزي الحالي يبدو متأقلماً اجتماعياً وثقافياً بشكل قوي ومساو تقريباً في مستواه الاجتماعي والاقتصادي لمستوى فرنسا بخلاف الثقافة البالينية. وتتشابه المناهجُ الدراسية على الأقل على الصعيد التنظيمي. لا تقضي المسألة بعد ذلك بالنظر في التعارض بين المجتمعات الحديثة مقابل المجتمعات التقليدية بل في التفكير في التطور والتعبير الحالي هنا وهناك للمعارف المكانية العميقة (ترواديك، 1999).

بناءً على البحث الذي قامَ به جويرغ واسمان وبيار داسان (1998) وقد استندا إلى الأطفال وليس إلى البالغين وحسب، ينبغي على العدة التجريبية المستوحاة من أعمال فريق البحث في الإناسة المعرفية التابع لمعهد ماكس بلانك للعلم الألسني النفسي في نيماغ، علماً بأنها موحدة لكافة الجماعات الخاضعة للاختبار، أن تتيح التعرف على نوع المرجع المكاني المفضل استخدامه من قبل الأطفال البولينيزيين والفرنسيين كما على تطورهم. وتقضي حالات اختبار الإدراك الحسي البصري لحافز مكاني التعاملَ مع معجم لغوي خاص مُستقراً في التعليمات، واعتماد عملية الاستذكار القصيرة الأمد، وعملية التذكير من أجل أن يتممَ الأطفالُ فعلَ توجه في المكان ويعملون على تبريره رداً على تعليمة شفهية يعطيها بالغٌ في الإطار المدرسي.

تتأتى النتيجة الرئيسة المنتظرة من تأثير التاريخ والثقافة على تصورات المكان الفعلية (راجع أوزان-ريفيير، 1997، من أجل تحليل لغوي لأنظمة التوجه المكاني في اللغات الأسترونيزية ومنها اللغات البولينيزية). وكما في بالي، نتوقع أن يفعلَ الأطفالُ البولينيزيون بشكلٍ مبني على الأفضلية نظاماً مكانياً مركزياً أرضياً أو مطلقاً (مستوى 3، من عمر 5 سنوات، في حين يفعلُ الفرنسيون بشكل معاكس نظاماً مكانياً ذاتي المركز أو نسبياً (المستويان 1-2). إن مقابلة النتائج مع المعطيات الموجودة (البالينية، الهندية، النيبالية،الكاناك،

المكسيكية، إلخ.) تسمحُ بمحاولة القيام بتعميم عبر ثقافي. أما بالنسبة إلى النوع الثاني من النتائج فيتولدُ من تأثير السن. يساهمُ التحليلُ النوعي للتبريرات الشفهية لأفعال التوجه الخاصة بالأطفال بنوع خاص في تحديد مراحل تطور أنظمة التصور المركزية الذاتية والمركزية الأرضية ضمن حدود الممكن. أما النوع الثالث من النتائج فينشأ من تأثير استقراء البالغ الشفهي للمصطلحات الخاصة بنظام معين بالتصور المكاني (ذاتي مركزي مقابل مركزي أرضي). ويتعلقُ السؤال الذي يتفرع مما تقدم بتأثير اللغة على السلوك الحسي-الحرَكي. لا بد أيضاً من تقدير "الحضور" المتوقع لنظامَي التصور في "علبة الأدوات" العقلية لجميع الأطفال (المستويان 1-2 والمستوى 3) واستخدامها أو تفعيلها/كبتها ضمن سياق تواصلي خاص.

د. المقارنة

يبدو جلياً أن الأطفال بالنظر إليهم بشكل فردي فضلاً عن السياقات التاريخية والبيئية والاجتماعية الفرنسية من جهة والبولينيزية من جهة أخرى مختلفة من حيث النوع. ومن هذا المنطق فهي غير قابلة للمقارنة، غير أن الطريقة المقارنة تبدو في صلب المقاربة الثقافية المقارنة (فان دي فيجفار ولونغ، 1997). إنطلاقاً من هذا المنظار، يبدو استخدامُ التحليلات الإحصائية ضرورياً للتصديق على التباينات الملاحظة. يسلمُ هذا المنهجُ جدلاً بأن ما يتم قياسه فإنه مماثلٌ من حيث النوع في مختلف الجماعات وبأن التواتر وحده لما هو مقاس قابل للاختلاف. إلّا أنه ليس الحال دائماً. في الواقع، "إن عمليات التأقلم المختلفة وأنظمة التفكير المختلفة الناتجة رداً على ظروف تاريخية مختلفة تشيرُ إلى أن الظواهر [التي تمّت دراستها] تكون من حيث النوع لا من حيث الكمية وحسب مختلفة في جماعات ثقافية مختلفة" (غرينفلد، 1997، ص.308). ينشأ عن هذه الفكرة خلاصة رئيسة ألا وهي: "لا يمكن الحصول على مقاييس قابلة للمقارنة لظواهر غير قابلة للمقارنة" (المصدر نفسه) .

تختلفُ مناهجُ علم النفس الثقافي كثيراً عن مقاربة علم المقاييس النفسية أو التجريبية المعتمدة في علم النفس المقارن. فوفقاً لعلم النفس المقارن كما طرحناه آنفاً يجب أن تكون الطرق المستخدمة في ثقافات مختلفة متعادلة شكلياً. فعلى سبيل المثال يمكن الاعتبار بأن استفتاءً معداً لجماعة ثقافية معينة يتكيف ببساطة مع جماعة أخرى. وفي المقابل، تعتبرُ المقاربة الثقافية أنه يجبُ التواصل مع الأشخاص المنتمين لثقافة ما وفقَ النمط المعتاد والملائم لهذه الثقافة وذلك ضمن إطار "المشاركة" في نشاطات من حياتهم اليومية (روغوف، 2003). لا تتعلقُ المسألة بالضرورة في ما لو كانت طريقة "الاستفتاء" "مفتوحة" أو "مقفلة ". إستناداً إلى وجهة النظر هذه، لا تتحقق المقارنات إلّا على الصعيد التصوري والنظري لإعداد المعرفة العلمية وليس حصراً على صعيد التجربة والاختبار للمناهج والتصرفات ولو كانت تتأتى من خلال منهجيات متعادلة "شكلياً".

إن استعمال الاجراءات المتعادلة تبدو مكيفة ومؤقلمة في ثقافات ليست مختلفة "كثيراً" بعضها عن بعض. يُفرضُ استخدامُ الإجراءات المختلفة من حيث النوع نفسه بشكل بديهي وواضح في حالة الثقافات المختلفة "جداً" أي الثقافات التي تملكُ مفترضات عُلومية وطرقَ تواصل مختلفة جذرياً. وبذلك " يُنتجُ علم النفس الثقافي المقارن منهجية للمقارنة بين ثقافات متشابهة في حين ينتجُ علم النفس الثقافي منهجية لمقارنة الثقافات المختلفة" (غرينفلد، 1997، ص.308). يبقى أن نشددَ على أنه لا يتم الاستعانة بأي شكل من الأشكال بوسائل موضوعية تسمح بالتمييز ما بين الثقافات بحسب تشابهها ويبقى هذا الأمرُ اعتباطياً بعض الشيء. إن مقارنة النتائج التي تم الحصول عليها من الأطفال البولينيزيين والفرنسيين تقعُ في إطار هذا الفصل في خانة المستوى التصوري الوحيد للتحليل. وتصح هذه المسألة على مجمل الكتاب.

II - السياق المديني البولينيزي

1. السكان

فلنراقب بادئ ذي بدء الأطفال البولينيزيين أي طلاب المدارس في بيئة مدينية. تتألف العينة من ثمانية وتسعين طفلاً من الحضانة والمدرسة الابتدائية من حيين إثنين في مدينة بابيتي (ماماو وبيناي) الواقعة على جزيرة تاهيتي في بولينيزيا الفرنسية (أوقيانيا). يمكن اعتبار هؤلاء الأطفال ذوي ثقافة بولينيزية كما هو معروف عنها في أيامنا هذه (ليفي، 1973؛ بانوف، 1989؛ سورا 1998؛ ترواديك، 1994). إن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للعائلات متوسط بشكل إجمالي لا بل مرتفع قليلاً. تُستعملُ اللغة الفرنسية في هذا الاختبار. تم سحبُ أسماء الأطفال بالقرعة من بين أسماء الأطفال الذين يرتادون المدرستين وقد تم استثناء بعض الأطفال الذين يعانون صعوبات مدرسية كبيرة.

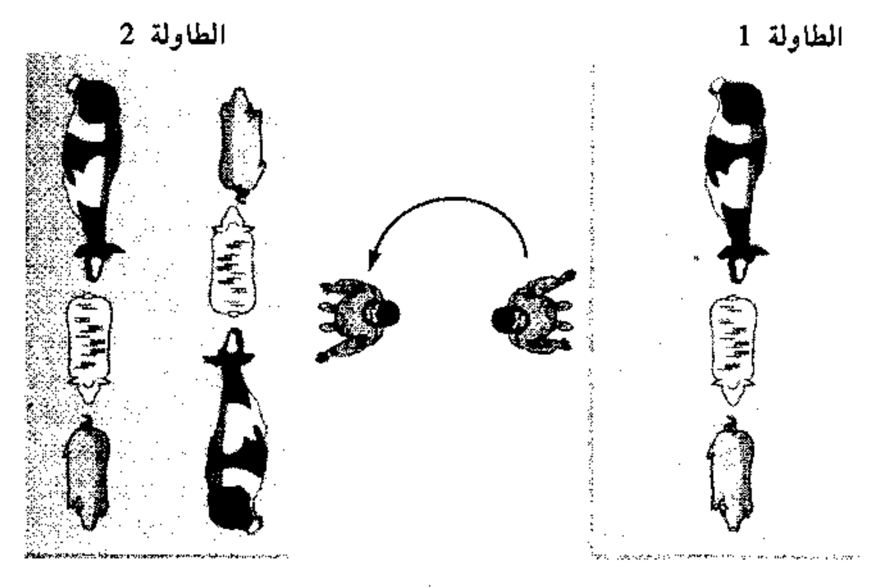
تم تشكيل ثلاث مجموعات من الأطفال: تسعة وعشرون تلميذاً من قسم الكبار في الحضانة فضلا عَن ثلاثين تلميذاً من الصف التمهيدي الأول وثلاثين من الصف المتوسط الثاني من المدرسة الابتدائية. تتراوح أعمار الأطفال في قسم الكبار في الحضانة ما بين 4 سنوات و11 شهراً و5 سنوات و10 أشهر لدى القيد. ويبلغ معدل عمر المجموعة 5 سنوات و5 أشهر. تتراوح أعمارُ تلاميذ الصف التمهيدي الأول بين 6 سنوات و11 شهراً و8 سنوات و10 أشهر لدى القيد. كما يبلغ معدل عمر الجماعة 7 سنوات و5 أشهر. وأخيراً، تتفاوت أعمار تلاميذ الصف المتوسط الثاني بين 9 سنوات و11 شهراً و12 سنة و8 أشهر. ويصلُ معدل العمر إلى 10 سنوات و10 أشهر. تُقسم كل مجموعة إلى مجموعتين فرعيتين مع محاولة احترام ثنائية النوع وفقاً لنهج الاستقراء الشفهي للمفردات الخاصة بالمكان في التعليمة (إستقراء نسبي أو مطلق).

2. الأدوات

يتألف التنظيم المكاني للاختبار من قاعتين متجاورتين في المدرسة. يصلُ ما بين القاعتين بابٌ. لا يمكنُ الأطفال رؤية ما في داخل القاعة الأخرى. تُسدلُ ستائرُ كل قاعة بحيث لا يتمكن الأطفال من رؤية ما هو خارج المبنى. يتم الاستعانة في كل قاعة بطاولة موجهة بحسب المحور الأرضي المركزي المنتقى لإجراء هذه التجربة:

جهة البحر →	الطاولة	← جهة الجبل

في القاعة الأولى جلسَ الأطفالُ إلى الطاولة الأولى بحيث تكون جهة البحر من جزيرة تاهيتي على يمينهم وجهة الجبل على يسارهم. ثم جلسَ الأولادُ إلى الطاولة الثانية في القاعة الثانية بعد دورة 180 درجة أي بما معناه أن جهة البحر هي الآن على يسارهم وجهة البحر على يمينهم (الرسم 10).



الرسم 10: إختبار الحيوانات (ليفنسون، 2003).

تتألف أدواتُ الاختبار من خمسة حيوانات: كلبٌ، هرٌ، خنزيرٌ، بقرة وحصان. إنها ألعابٌ من البلاستيك نجدها بسهولة في الأسواق. إن هذه الأجناس الحيوانية الموجودة في الجزيرة يمكن أن تكون موضع اختبارات وتجارب "مُعيوشة" من قبل الأطفال القاطنين في تاهيتي. نختارُ ثلاثة حيوانات من بين الخمسة لتأليف كل سؤال من الاختبار:

- سؤال تمرين: هر، كلب، بقرة.
- سؤال 1: هر،خنزير، حصان.
- سؤال 2: خنزير، كلب، حصان.
- سؤال 3: هر، خنزير، بقرة.
- سؤال 4: هر، كلب، حصان.
- سؤال 5: خنزير،كلب، بقرة.

3. إجراء الاختبار

أ. التمرين

يُطلبُ من الطفل الذي إلى الطاولة الأولى أن يعددَ جميع الحيوانات. ثم توضع الحيوانات الثلاثة التي تم اختيارها لسؤال الامتحان بالتوالي وراء بعضها البعض وهي تتجه نحو الجبل. نطلبُ من الطفل أن يتذكر موقع كل حيوان والجهة التي ينظرُ إليها. نجمعُ الحيونات ونعطيها للطفل ونطلبُ منه أن يضعها في المواقع التي كانت فيها قبلاً. إذا لم يتمكن الطفل من إعادة صفها نكررُ سؤال الاختبار بإضافة تفسير وهو أن الحيوانات تنظر كلها بالاتجاه نفسه ولكن من دون استعمال عبارات محددة متعلقة بالمكان. ومن ثم ننتقل إلى السؤال 1.

ب. الاختبار

يوضعُ لكل سؤال ثلاثة حيوانات على الطاولة 1 في القاعة الأولى. نستقرئ شفهياً طريقة تصور الوضع قائلين:

- الحالة 1- الاستقراء الشفهي المطلق: " ترى أن جميع الحيوانات تنظرُ إلى جهة البحر (مقابل جهة الجبل)".

- الحالة 2 - الاستقراء الشفهي النسبي: "ترى أن جميع الحيوانات تنظر إلى جهة اليسار (مقابل جهة اليمين)".

يُطلبُ من الطفل أن يتذكرَ الاتجاه جيداً ومن ثم نغطي الحيوانات بورقة. وننقل الطفل إلى الطاولة 2 في القاعة الثانية ونعطيه ثلاثة حيوانات متشابهة ونطلبُ منه أن يصفها بالطريقة التي تم فيها صف مثيلاتها على الطاولة الأخرى. بالنسبة إلى السؤالين 4 و5 نطلبُ من الطفل اطلاعنا على كيفية تصرفه لكي يتذكرَ موقع الحيوانات (أو نطلبُ شرحاً منه).

ج. ترقيم الأجوبة

وفقاً لاقتراح جويرغ واسمان وبيار داسان (1998) تم ترقيم أجوبة الأطفال إما "م" (في حالة المطلق) في حالة التوجه المركزي الأرضي لصف الحيوانات أو "ن" (نسبي) في حالة التوجه الذاتي المركز. يُعمدُ إلى هذا الترقيم عندما تكون الأجوبة الخمسة عن الأسئلة الخمسة من النوع نفسه كما عندما يكون سؤال واحد من أصل خمسة بالاتجاه الآخر. في حالة الأجوبة حيث ثلاثة أسئلة من أصل خمسة من نفس الاتجاه واثنان من الاتجاه الآخر يمكن ترقيم الأجوبة إما "م" أو "ن" ويتم التعامل معها بشكل منفصل. في هذه التجربة تشكلُ هذه الأجوبة 30% من المجموع (24 على 89). ولكن اخترنا أن تتماثل هذه الأجوبة "م" و "ن" مع الأجوبة "م" و "ن" في تحليل النتائج على غرار راميش ميشرا وبيار داسان وشانتا نيرولا (2003) لكونها تنظرُ في وجهة الأكثرية نفسها.

4. النتائج

أ. أثرُ الاستقراء الشفهي

في حالة الاستقراء الشفهي النسبي، 82% من أجوبة الأطفال كانت ذات توجه نسبي و18% ذات توجه مطلق (جدول 5). في حالة الاستقراء الشفهي المطلق، 75% فقط من الأجوبة ذات توجه مطلق و43% ذات توجه نسبي. نلحظُ إذاً تأثير الاستقراء الشفهي على نوع التوجه في صف الحيوانات . يدل هذا الأمرُ على الوصف الفعلي للمعلومة اللغوية التي إلى حد ما "تقودُ" أم لا، عملية التوجه في إطار المكان. يبرزُ هذا التأثير بشكل كبير في حالة الاستقراء الشفهي النسبي. يجدر التذكير بأن نظام التوجه الذاتي المركز أو النسبي يميزُ بالأحرى الثقافة الفرنسية والمدرسية في هذا السياق. أما بالنسبة إلى الاستقراء المطلق الذي يشكل ميزة النظام الألسني البولينيزي فيظهر بوضوح أن لديه تأثيراً أقل على نوع عمل التوجه المكاني. ربما تتعلقُ المسألة بمؤشر "الأفضلية" البارز بالنسبة إلى طريقة التوجه النسبي إلى حد أنه "فاعل" بشدة على الرغم من المعلومة الشفهية المطلقة. كما نستطيع أن نستنتج أن النتائج لا تنحو المنحى المتوقع.

الاستقراء الشفهي	نسبي		مطلق	
الإجابة	نسبي	مطلق	نسبي	مطلق
عدد المجموعة	37 (%82)	8 (%18)	19 (%43)	25 (%57)

جدول 5. الأجوبة وفقاً للاستقراء الشفهي (بابيتي)

ب. تأثير الجنس

في حالة الاستقراء الشفهي النسبي، 90% من الفتيات قدمن إجابة نسبية وفقط 10% من بينهن أدلينَ بإجابة مطلقة (الجدول 6). أما بالنسبة للفتية، 76%

أجابوا بصورة نسبية و24% بشكل مطلق. في هذه الحالة لا نلحظ اختلافاً خاصاً بحسب الجنس.

- في المقابل في حالة الاستقراء الشفهي المطلق، 68% من الفتيات أعطين على الرغم من كل شيء إجابة نسبية و32% فقط إجابة مترابطة مع المعلومة الشفهية المعطاة في التعليمة. وبالعكس، 76% من الفتية أدلوا بجواب مطلق منسجم مع هذه المعلومة في حين 24% ردوا بجواب نسبي. هناك تأثير هام في هذه الحالة للجنس على الأداء إذ تبدو الفتيات أقل تأثراً بالمعلومة الشفهية الأرضية المركزية من الصبية. في الواقع، لا نلحظ أي فارق مهم إحصائياً بالأداء على صعيد الاستقراء الشفهي لدى الفتيات في حين أن هناك فارقاً لدى الفتية.

الجنس	الفتاة				الفتى			
إستقراء	نسبي		مطلق		نسبي		مطلق	
الإجابة	نسبي	مطلق	نسبي	مطلق	نسبي	مطلق	نسبي	مطلق
عدد المجموعة	18 (%90)	2 (%10)	13 (%68)	6 (%32)	19 (%76)	6 (%24)	6 (%24)	19 (%76)

جدول 6. الأجوبة وفقاً للجنس والاستقراء الشفهي (بابيتي).

ج. تأثير المستوى المدرسي

* حالة الاستقراء النسبي. في الروضة الثانية أي في صف الأطفال الذي تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات، وفي حالة الاستقراء الشفهي النسبي، 80% من الأجوبة أتت نسبية (جدول 7). في الصف الابتدائي الأول أي في صف الأطفال التي تبلغ أعمارهم 7 إلى 8 سنوات، ودائماً في حالة الاستقراء الشفهي النسبي ، تظهرُ النتائجُ متشابهة إلى حد ما، إذ إن 73% من الأجوبة جاءت نسبية و27% فقط مطلقة. ثم في الصف المتوسط الثاني أي التلاميذ

البالغة أعمارهم 10-11 سنة، 93% منهم أعطوا أجوبة نسبية. لا نشهدُ إذاً أي تأثير خاص للمستوى المدرسي أو للعمر في هذه الحالة.

المستوى المدرسي	الروضة الثانية		الصف الابتدائي الأول		الصف المتوسط الثاني	
الإجابة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة
العدد	12 (%80)	3 (%20)	11 (%73)	4 (%27)	14 (%93)	1 (%7)

جدول 7. نسَب الأجوبة بحسب المستوى المدرسي (حالة الاستقراء النسبي)

* دراسة أجوبة الاختبار النسبية. استخدمَ الأطفالُ في الروضة الثانية المصطلحات الذاتية المركز التي ضمنها البالغُ في تعليمات الاختبار. ولكن تبرزُ في هذا الإطار مواقفُ التردد فضلاً عن عدد هائل من الأخطاء بالنسبة إلى الإشارة إلى عبارتَي اليمين واليسار. وإليكم على سبيل المثال:

- " لا أعرف ماذا أقول... إلى اليمين [خطأ]، الهر إلى اليسار، الخنزير إلى اليمين"؛ "إلى اليمين [صح ثم يضيف] ... إلى اليسار؟"؛
- "لا أعرف ماذا أقول... إلى اليمين [خطأ، إجابة أرضية مركزية]"؛ "إنها أمي التي قالت لي ... إلى اليسار [صح]".

في الصف الابتدائي الأول وفي الصف المتوسط الثاني يستخدمُ التلاميذ عبارات كاليمين واليسار ولكن من دون ارتكاب أي خطأ في تحديد وجهة الاستدلال. ونذكرُ على سبيل المثال العبارات التالية:

- " ينبغي النظر إلى اليمين... إلى اليسار [صح، إجابة أرضية مركزية]، إنه أمرٌ صعب"؛
- " أفكرُ في عقلي في جهة اليمين [صح] لأنه هناك في ذلك الاتجاه [ويشيرُ إلى الاتجاه]"؛

- " لأن الحيوانات تنظرُ إلى اليمين [صح] وأحفظُ في ذهني أنك قلتَ إلى اليمين"؛

- " أنظرُ أولاً إلى موقع الحيوانات والطريقة التي وُضعت فيها، جهة اليمين [صح]، وهكذا أعرف"؛

- " أنظرُ جيداً إلى الحيوانات، إلى اليمين [صح] وأشيرُ إلى الوجهة مستعيناً بيدي".

في حالة إنجاز عملية توجيه الحيوانات بالنسبة إلى الذات، إذا لم تبدُ الإشارة إلى عبارات اليمين واليسار الذاتية المركز متقنة جداً في الروضة الثانية لدى تسويغ مهمة التوجيه شفهياً فإن هذه المهارة تبرزُ بوضوح في الصف الابتدائي الأول وفي الصف المتوسط الثاني.

* دراسة أجوبة الاختبار المطلقة: يتطابقُ تسويغُ الأجوبة في الروضة الثانية مع التسويغ الوارد في حالة الأجوبة النسبية السابقة مما يعني أنه لو استخدم الأولادُ المفردات الذاتية المركز التي حث عليها البالغُ في التعليمات فإن الإشارة إلى عبارتي اليمين واليسار لا تبدو متقنة بل تشكلُ مصدرَ التردد. نذكرُ مثلاً:

"يمين [خطأ، ثم]... يسار [صح]"؛ " يمين... يسار".

يستخدمُ التلاميذ في الصف الابتدائي الأول والصف المتوسط الثاني المصطلحات الذاتية المركز المستقرأة. ولكن إذا افترضنا أن استخدام العبارات على مستوى الإشارة والاستدلال بدا متقناً إلّا أن هناك ارتكاباً للعديد من الأخطاء بالنظر إلى عملية التوجيه المطلق. ونذكر على سبيل المثال:

- " إلى اليمين، أفكرُ في أن الحيوانات تنظرُ إلى اليمين [خطأ، في الواقع إلى اليسار]؛ "هناك شيءٌ يتجه إلى اليمين وإلى اليسار"؛

- " أفكرُ في عقلي ومن ثم أحفظُ جيداً الوجهة، إلى اليمين [خطأ، في الواقع إلى اليسار]".

بالنظر إلى بعض أجوبة الاختبار المطلقة فإننا نقفُ أمام حالة الأجوبة

النسبية السابقة بالنسبة إلى استخدام عبارتي اليسار واليمين. ولكن تم استخدام هاتين العبارتين لتسويغ عمل التوجيه المطلق بشكل غير صحيح. وبكل الأحوال إن الأسلوب الذي استخدمه الأطفال واعتمده البالغون في التعليمات لا يتطابق وعملهم الفعلي في التوجيه المكاني. وبتعبير آخر تبدو المفردات النسبية (يمين، يسار) مستخدمة كما لو أنها تملكُ دلالة مطلقة (جهة البحر، جهة الجبل).

* حالة الاستقراء المطلق. في حالة الاستقراء الشفهي المطلق، نلاحظ تأثيراً هاماً للمستوى المدرسي أو لسن التلاميذ (جدول 8). في الروضة الثانية، 14% من الأطفال أعطوا جواباً مطلقاً و67% أعطوا الجواب نفسه في الصف الابتدائي الأول. وأخيراً 87% أجابوا جواباً مطابقاً للاستقراء الشفهي الذي قامَ به البالغ في الصف المتوسط الثاني.

المستوى المدرسي	الروضة الثانية		الصف الابتدائي الأول		الصف المتوسط الثاني	
الإجابة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة
العدد	12 (%86)	2 (%14)	5 (%33)	10 (%67)	2 (%13)	13 (%87)

جدول 8. نسَب الأجوبة بحسب المستوى المدرسي (الاستقراء المطلق)

* دراسة أجوبة الاختبار المطلقة. يبدو أن تسويغ الأجوبة في الروضة الثانية قد استندَ إلى إتقان التعبير عن المصطلحات الأرضية المركزية المستقرأة في التعليمات. إليكم على سبيل المثال:

- "جهة الجبل [صح]، الجبل في الأعلى"؛ "جهة البحر [صح]".

في الصف الابتدائي الأول، يستعملُ التلاميذ من دون تردد المصطلحات الأرضية المركزية التي ضمنَها البالغُ في تعليمات الاختبار، غير أن التمكن من الإشارة إلى عبارتَي جهة البحر وجهة الجبل لتسويغ عملية التوجيه لا يزالُ يطرحُ مشاكل جمة. إليكم على سبيل المثال:

– " أرى فقط جهة الجبل [صح ولكنه يُشيرُ إلى اتجاه منحرف 90%]، "؛ "جهة البحر" [أيضاً]؛

– " لأنني أنظرُ جيداً إلى جهة الجبل [صح] لأنك قلت لي ذلك"؛ "جهة البحر [خطأ، إجابة نسبية]"؛

– " أحفظ في ذاكرتي، جهة الجبل [صح]، لأنك قلتَ لي ذلك"؛ "لا أدري [إجابة نسبية]".

في الصف المتوسط الثاني، تبدو الأجوبة الآن مسوغة باستخدام ملائم للعبارات الأرضية المركزية المستقرأة في التعليمات. ونذكر على سبيل المثال:

" أحفظُ جهة الجبل [صح]، هناك، إنه الجبل، هناك، إنه البحر [يشيرُ إلى الاتجاهات الفعلية]".

نلاحظ إذاً في إطار هذه الحالة تطورَ مهارة الفرد في تصور المكان الأرضي المركزي الذي يربط بطريقة متماسكة فعلَ التوجه بالمفردات الملائمة. يبرزُ هذا التطورُ في بادئ الأمر لدى الفتيان منذ صف الروضة الثانية وبخاصة في الصف الابتدائي الأول حيث يتم ارتكاب عدة أخطاء ومن ثم لدى الفتيات، وصولاً إلى الصف المتوسط الثاني حيث يظهرُ القليلُ من الأخطاء.

* دراسة أجوبة الاختبار النسبية. يستخدمُ الأطفالُ في الروضة الثانية المفردات الأرضية المركزية المُنضوية في التعليمات. ولكن تعبيرَي "جهة البحر" و "جهة الجبل" يسهمان بشكل خاطئ في الإشارة إلى التوجه النسبي. يمكن هذا الأمر أن يحدث في حين أن الطفلَ يدركُ اتجاهَي البحر والجبل الفعليين. وإليكم مثلاً على ذلك:

– "تنظرُ إلى الجبل [خطأ، ويشيرُ باتجاه البحر]"؛ "تَنظرُ باتجاه البحر [خطأ، ويشيرُ باتجاه الجبل]؛ إذا استدرنا، نجدُ أمامنا الجبل"؛

– "جهة الجبل، هناك [خطأ، يشيرُ إلى جهة البحر]"؛ "جهة البحر، هناك [صح، إجابة أرضية مركزية، يشيرُ إلى الجبل في الاتجاه نفسه للبحر]"؛

- "جهة الجبل [خطأ] لأن والدي علمني ذلك"؛ "البحرُ [صح، إجابة أرضية مركزية] يقعُ في الأعلى [ويشيرُ باتجاه الجبل]".

في الصف الابتدائي الأول وفي الصف المتوسط الثاني، نقفُ أمام الخانة نفسها في تسويغ الأجوبة. فعلى سبيل المثال:

- "أفكرُ في عقلي، جهة الجبل [خطأ]، أرى صف الحيوانات التي تنظرُ باتجاه الجبل"؛ "جهة البحر [خطأ]".

- "أفكرُ وأمعِنُ النظرَ في الحيوانات، جهة الجبل [خطأ]"؛ "جهة البحر [خطأ، ولكن يشيرُ إلى الاتجاه الفعلي للجبل]".

تخضعُ أجوبة الاختبار هذه لتأثير يمكنُ وصفه بالتأثير البراغماتي التطبيقي المقرون بحالة التفاعل ما بين البالغ والطفل. وبحسب المدى الذي تُستخدمُ فيه عبارتا جهة البحر وجهة الجبل في الحوار والتواصل، تصبح هذه العبارات ملائمة في الحال للنظر في فعل التوجيه في المكان الذي يعدُ نسبياً. لا يستبعدُ هذا التأثيرُ البراغماتي معرفة المحور البيئي الأرضي المركزي الفعلي ولكنة لا يتيحُ إقامة علاقة واضحة بين نظامَي التوجيه: (1) النظام الأول المرتبط على الأرجح بالثقافة المدرسية التي تُحدثُ تأثيراً أكبر في الفتيات مقارنة بالفتيان؛ (2) النظام الثاني المرتبط بالثقافة البولينيزية اليومية.

5. مناقشة

إستناداً إلى وجهة نظر إجمالية، لم يكن هنالك من اختلاف مهم إحصائياً في نتائج الأطفال البولينيزيين في الروضة الثانية في مدينة بابيتي في حالتَي الاستقراء الشفهي (الذاتي المركز أو الأرضي المركزي)، ذلك أن أعمال التوجيه التي قاموا بها في إطار المكان أتت بشكل أساسي ذاتية المركز أو نسبية، غير أننا نلحظُ في المقابل تبايناً في النتائج في الصف الابتدائي الأول ويعودُ هذا الاختلافُ ليتزايدَ بشكل كبير في الصف المتوسط الثاني. يبدو بالنسبة

إلى هذين المستويين المدرسيين أن المعلومة الشفهية المنطوية في التعليمات (مطلقة كانت أم نسبية) "تقودُ" بصورة أفضل وعلى نحو تدريجي عملية توجيه الأشياء في إطار المكان.

III - سياق ريفي بولينيزي

1. السكان

ترتكزُ الدراسة الآن على أطفال بولينيزيين يقطنون في محيط ريفي. وتتألفُ العيِّنة من ستة وتسعين طفلاً في الحضانة وفي المدرسة الابتدائية الكائنتين في منطقة ريفية في جزيرة موريا في بولينيزيا الفرنسية (أوقيانيا). تقابلُ جزيرة موريا الجزيرة الكبرى أي تاهيتي. ينتمي هؤلاء الأطفال، على غرار العينة السابقة، إلى الثقافة البولينيزية بالشكل الذي يمكن تعريفها فيه في أيامنا هذه (ليفي، 1973؛ بانوف، 1989؛ سورا، 1998؛ ترواديك، 1994). تُستخدمُ الفرنسية كلغة اختبار. تم سحبُ أسماء الأطفال بالقرعة من بين الذين يرتادون المدرستين باستثناء بعض الأطفال الذين يعانون صعوبات على الصعيد الدراسي.

تشكلت ثلاث مجموعات من الأطفال: أربعون تلميذاً من الروضة الثانية (الحضانة) واثنان وثلاثون تلميذاً من الصف الابتدائي الأول وأربعة وعشرون تلميذاً من الصف المتوسط الثاني (المدرسة الابتدائية). تتراوحُ أعمارُ أطفال الروضة الثانية بين 5 سنوات و5 سنوات و11 شهراً لدى المرور بالاختبار (معدل العمر= 5 سنوات و6 أشهر). ويتراوح معدلُ أعمار الصف المتوسط الثاني بين 10 و11 سنة. تُقسم كل مجموعة إلى أربع مجموعات فرعية مع المحافظة على تساوي الأعداد بحسب الجنس وفقاً لنوع الأشياء المستخدمة في الاختبار (سيارات أو رقاقات) وطريقة الاستقراء الشفهي في التعليمات (إستقراء نسبي أو مطلق).

2. أدوات الاختبار

يشبهُ تنظيمُ الاختبار المكاني نظيره في التجربة السابقة. وتتشكل أدواتُ الاختبار هذه المرة من سيارات صغيرة من جهة ومن رقاقات بلاستيكية من جهة ثانية.

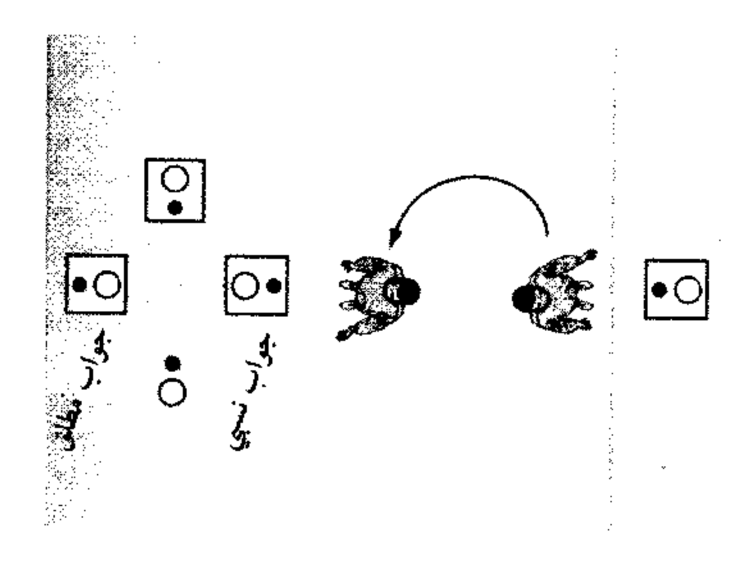
بالنسبة إلى السيارات فهي عبارة عن ألعاب حقيقية مصنوعة من المعدن نجدها في السوق. يرتبطُ توجيه السيارة في إطار المكان بالاتجاه الذي تأخذه وهي تتقدم في السير وتشكل هذه المعرفة المكانية جزءاً لا يتجزأ من التجارب اليومية المعيوشة من قبل الأطفال. وأما الرقاقات فهي دعائم من الكرتون مرسوم عليها أشكال هندسية بألوان متعددة: دائرة حمراء صغيرة ومربع أزرق كبير. وبخلاف السيارات لا يُعطى توجيه الشكلين الهندسيين الواحد بالنسبة إلى الآخر على الرقاقة من قبل، بل إنه ينتجُ عن قاعدة تقضي بالربط بين الموضوعين الموجودين على الرقاقة عبرَ توجيه معين معروف بالتوجيه الاستخراجي بالنسبة إلى موقع المتكلم وفقاً للشروحات التالية مثلا :

- تقع الدائرة "على" المربع.
- تقع الدائرة "تحت" المربع.
- تقع الدائرة "إلى جانب" المربع.

تجعلُ هذه القاعدة التوجيهَ "بديهياً" في حالة التفاعل الاجتماعي بين البالغ والطفل الذي يتمتع بمستوى دراسي ما قبل الابتدائي والابتدائي الطبيعي، ولكن من المهم الإشارة إلى أن هذه البداهة مهما بدت مشتركة إلّا أنها تنجمُ عن تعليم ثقافي خاص ودراسي بنوع خاص. لذلك يبدو من المثير للاهتمام تمييز الأشياء التي يكون توجيهها في إطار المكان مرتكزاً على أساس القاعدة الثقافية السابقة للتجربة.

تتألفُ أدواتُ الاختبار من خمس سيارات صغيرة معدنية مختلفة كل واحدة عن الأخرى (سيارات "4x"4 وسيارة رياضية) وخمس رقاقات متشابهة (10، 5

سمx10، 5 سم). نجد على كل رقاقة رسماً هندسياً يمثلُ المربع الأزرق الكبير (5، 5 سم×5,5 سم) تعلوه دائرة حمراء صغيرة (قطرها 3 سم).



الرسم 11. إختبار الرقاقات (ليفنسون، 2003)

3. إجراء الاختبار

أ. التمرين

توضعُ على الطاولة الأولى الرقاقات الخمس (مقابل السيارات الخمس) بنفس اتجاه الأطفال: المربعات "تعلوها" الدائرة والسيارات تتوجه "إلى الأمام". يُطلبُ من الأطفال وصفُ الوضع. تؤخذ إحدى الرقاقات (مقابل السيارة الرياضية) وتوضع باتجاه مختلف. عندئذ تقع الدائرة على يسار المربع وتقعُ السيارة "جانباً" (دوران 90°) ثم يقولُ المختبِر: "الآن تختلفُ إحدى الرقاقات (مقابل إحدى السيارات) عن الرقاقات الأخرى. أيمكنكَ أن تعرفَ ما سبب الاختلاف؟ عليك أن تتذكر هذه الرقاقة (مقابل هذه السيارة)". يتم تغطية

الرقاقة أو السيارة بقطعة قماش ونضع الرقاقات الأخرى أمام الأطفال بشكل صليب على أن تكون كل رقاقة وكل دائرة باتجاه مختلف. "أنظر الآن إلى هذه الرقاقات (مقابل هذه السيارات) وقل لي أية رقاقة تشبه تلك التي رأيتها قبلاً". يتوقفُ التدريبُ لدى استيعاب الأطفال هذا الاختبار.

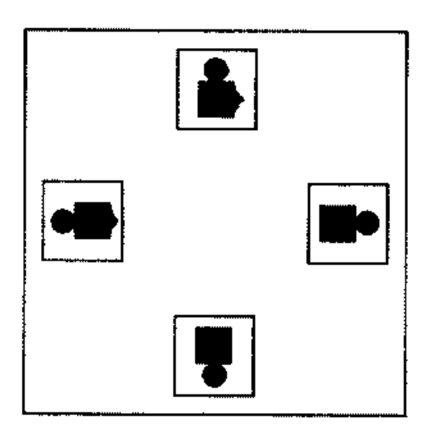
ب. الاختبار

توضعُ رقاقة (مقابل السيارة الرياضية) على الطاولة الأولى ويُطلبُ من التلاميذ أن يتذكروا موضعها. يُستقرأ شفهياً توجيهٌ نسبي أو مطلق.

- الحالة الأولى: إستقراء نسبي: " ترى أن الدائرة تقعُ على اليمين (مقابل السيارة تذهبُ إلى اليمين)" أو " ترى أن الدائرة تقع على اليسار (مقابل السيارة تذهبُ إلى اليسار).

- الحالة الثانية: إستقراء مطلق: " ترى أن الدائرة تقع جهة البحر (مقابل السيارة تأخذ وجهة البحر)" أو " ترى أن الدائرة تقع جهة الجبل (مقابل السيارة تأخذ وجهة الجبل)".

يتم تغطية الرقاقة أو السيارة بقطعة قماش ويُدعى الأطفالُ للتوجه إلى الطاولة الثانية. توضعُ على هذه الطاولة الرقاقات الأربع الأخرى أو السيارات الأربع الأخرى على شكل صليب وتأخذُ كلٌ منها اتجاهاً مختلفاً عن الآخر. ينبغي على الأطفال إذاً أن يختاروا الرقاقة أو السيارة التي تتطابقُ بالنسبة إليهم مع الرقاقة أو السيارة الموضوعة على الطاولة الأولى. يُجرى الاختبار بالاستناد إلى خمسة أسئلة أو ترتيبات مختلفة، ويُطلبُ من الأطفال تسويغ أجوبتهم للأسئلة 3، 4 و5. ولإنهاء الاختبار يُطلبُ من بعض الأطفال في الصف الابتدائي الأول وفي الصف المتوسط الثاني (الإجراءُ غير منهجي) أن يشيروا إلى مكان الدائرة بالنسبة إلى المربع على الرقاقات الأربع الواحدة تلو الأخرى أو الإشارة إلى الاتجاه الذي تأخذه السيارات الأربع بحيث يتم جمع قائمة بالمصطلحات المستخدمة للإشارة إلى الاتجاهات الأربع المحتملة (الرسم 12).



الرسم12. ترتيب الرقاقات الأربع

ج. تصنيف الأجوبة

تم تصنيف أجوبة الأطفال وترقيمها على غرار ما جرى سابقاً إما "م" (للإجابة المطلقة) في حالة التوجيه الأرضي المركزي وإما "ن" (للإجابة النسبية) في حالة التوجيه الذاتي المركز. تطبق عملية تحديد الأجوبة وتصنيفها عندما تقع الأجوبة الخمسة عن الأسئلة الخمسة في الخانة نفسها وعندما ينتمي سؤالٌ واحدٌ من أصل خمسة إلى التوجيه الآخر. في حالة أجوبة الاختبار التي تنتمي فيها إجابتان من أصل خمسة إلى التوجيه الآخر يمكن ترقيم الأجوبة إما "م" أو "ن" وتُعالج بشكل منفصل ومستقل بعضها عن بعض. ولكن قلما تتكررُ هذه الأجوبة: 12 على 96 (أي 12، 5%). وإذا قمنا بدراسة هذه الأجوبة عن قرب، نرى أن أسئلة الاختبار المعنية بالتوجيه الأقلي هي في أغلب الأحيان الأسئلة الأولى (1، 2 و3). يمكن اعتبار أن الطفلَ قد بدلَ طريقة التوجيه لدى قيامه بالاختبار (المرونة المعرفية) وبأن التوجه "المُنتقى" هو ما يميزُ الأسئلة الأخيرة. وتُصنف الأجوبة هنا أيضاً إما "م" أو "ن" وفقاً للتوجه الأكثري.

وإليكم على سبيل المثال إرتياز واحد من هذا النوع حيث ثلاثة أجوبة إختبار من النوع "ن" وإجابتان من النوع "م" قد تم تحديده بشكل عكسي في التوجيه الأقلي أي "م". في الواقع في هذه الحالة الخاصة إنهما الإجابتان

الأخيرتان (4 و5) اللتان تنتميان إلى النموذج "م". إتخذ تسويغُ الأجوبة على الأسئلة 3، 4 و5 طابعاً أرضياً مركزياً واضحاً. يبدو أن الطفلَ قد أجرى تعديلاً على التوجيه الأول. وأخيراً لم يتم التمكن من تحديد إحدى عشر إجابة وتصنيفها ما بين "م" أو "ن". إنها تعكسُ الصعوبة التي يواجهها الطفلُ في الفهم والإجابة على السؤال المطروح مقروناً بخيار اتفاقي وصدفوي بعض الشيء لكل توجيه محتمل الواحد تلو الآخر. يبرزُ هذا النسقُ من الأجوبة بأغلبيته في الروضة الثانية. (ثمانية أجوبة من أصل أحد عشر جواباً).

4. النتائج

أ. تأثير الاستقراء الشفهي

في حالة الاستقراء الشفهي النسبي (الجدول 9)، يأخذُ 19% من الأجوبة بالإجمال طابعَ التوجه النسبي (8 أجوبة اختبار على 41) و81% طابع التوجه المطلق (33 إجابة من أصل 41). في حالة الاستقراء المطلق، 89% من الأجوبة ذات توجه مطلق (39 إجابة من أصل 44) و11% فقط ذات توجه نسبي (5 أجوبة على 44). وتتوزع أجوبة الاختبار الأخرى (غير المصنفة لا "م" ولا "ن") بين 64% (7 على 11) للاستقراء النسبي و36% (4 على 11) للاستقراء المطلق.

الاستقراء	النسبي		المطلق	
الإجابة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة
العدد	8 (19%)	33 (81%)	5 (11%)	39 (89%)

جدول 9. نسَب الأجوبة وفقاً للاستقراء الشفهي (موريا)

بخلاف الأجوبة التي تم الحصول عليها من الأطفال البولينيزيين القاطنين

في المدينة حول اختبار الحيوانات المرتكز على مبدأ اختبار الرقاقات والسيارات نفسه، لا نشهدُ أي تأثير يُذكر للاستقراء الشفهي على نوع التوجه المكاني الذي اختاره أطفالُ الريف. فأياً كانت المعلومة التي أعطيت لهم في سياق التعليمات فلقد أعطت الأكثرية الساحقة من التلاميذ (أكثر من 80%) إجاباتها وفقاً للمحور الأرضي المركزي. يمكن أن يشيرَ هذا الأمرُ إلى "أفضلية" ثقافية فعلية لهذه الطريقة في التوجيه في إطار هذا السياق الخاص.

ب. تأثير الجنس

في حالة الاستقراء الشفهي النسبي (جدول 10)، 71% من الفتيات أعطين إجابة مطلقة (12 على 17) و29% إجابة نسبية (5 على 17). أما بالنسبة للفتيان، 88% ردوا بإجابة مطلقة (21 على 24) و21% فقط أعطوا إجابة نسبية (3 على 24). تبدو الفتيات كما سابقاً أكثر تأثراً من الفتية بفارق بسيط بالمعلومة الشفهية النسبية من دون أن يظهرَ بالضرورة تباينٌ بارز من الناحية الإحصائية.

الجنس	فتاة				فتى			
الاستقراء	نسبي		مطلق		نسبي		مطلق	
الإجابة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة
العدد	5 (%29)	12 (%71)	3 (%14)	18 (%86)	3 (%12)	21 (%88)	2 (%9)	21 (%91)

جدول 10. نسب الأجوبة بحسب الجنس والاستقراء الشفهي (موريا)

في حالة الاستقراء الشفهي المطلق لا يُلحظ أي فارق معين بحسب الجنس. 14% من الفتيات (3 على 21) و9% من الفتيان (2 على 23) أعطوا إجابة نسبية أي إجابة غير مطابقة للمعلومة الشفهية التي قُدمت لهم. وبالتالي، فإن 86% من الفتيات (18 على 21) و91% من الفتيان (21 على 23) أعطوا

إجابات مترابطة مع الاستقراء المطلق. وتوزعت أجوبة الاختبار الأخرى بين 73% (8 على 11) للفتيات و27% (3 على 11) للفتيان.

ج. تأثير نوع الأشياء

في حالة الاستقراء الشفهي المطلق، لا نلحظ أي فارق في النتائج وفقاً لنوع الأشياء المستخدمة (جدول 11). 91% من الأجوبة المطلقة مع الرقاقات و86% من الأجوبة المطلقة مع السيارات. في المقابل، هناك فارقٌ بسيط في التعاطي مع نوعَي الأشياء في حالة الاستقراء الشفهي النسبي مع أن هذا الفارق غير مهم إحصائياً. إن 15% فقط من الأجوبة نسبية مع السيارات بينما 24% من الأجوبة نسبية مع الرقاقات. يمكن أن يكون هذا الأمرُ تعبيراً عن وضع الرقاقات "المتأثر" أكثر بالسياق المدرسي بحيث يميلُ إلى تدعيم التصور الذاتي المركز للمكان المنبثق من القواعد الثقافية الغربية. وتتوزع الأجوبة الأخرى بالتساوي بين 45% للرقاقات و55% للسيارات.

الأشياء	الرقاقة				السيارة			
الاستقراء	نسبي		مطلق		نسبي		مطلق	
الإجابة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبي	مطلق	نسبي	مطلق
العدد	5 (%24)	16 (%76)	2 (%9)	20 (%91)	3 (%15)	17 (%85)	3 (%14)	19 (%86)

جدول 11. نسب الأجوبة بحسب نوع الأشياء (موريا)

د. تأثير المستوى المدرسي

* حالة الاستقراء النسبي. في صف الروضة الثانية أي الأطفال الذين يبلغ معدل أعمارهم 5 سنوات و 6 أشهر وفي حالة الاستقراء الشفهي النسبي (جدول 12)، يظهرُ أن 94% من الأجوبة مطلقة (14 على 15). وأما في الصف الابتدائي الأول أي الأطفال الذين يبلغ معدل عمرهم 7 سنوات 9

أشهر، ودائماً في حالة الاستقراء الشفهي النسبي، تبدو النتائج مختلفة. 36% من الأجوبة نسبية (5 على 14) و64% أجوبة مطلقة (9 على 14). يتقلصُ هذا الفارق في ما بعد في الصف المتوسط الثاني أي مع أطفال يبلغون 10-11 سنة حيث 83% منهم أعطوا أجوبة مطلقة (10 على 12) و17% أجوبة نسبية (2 على 12). هناك أثرٌ بسيط للمستوى الدراسي في هذه الحالة كما في الصف الابتدائي الأول. ومع ذلك لا يعد هذا التباين ذا أهمية من الناحية الإحصائية.

المستوى المدرسي	الروضة الثانية		الصف الابتدائي الأول		الصف المتوسط الثاني	
الإجابة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة
العدد	1 (%6)	14 (%94)	5 (%36)	9 (%64)	2 (%17)	10 (%83)

جدول 12. نسَب الأجوبة وفقاً للمستوى الدراسي (الاستقراء النسبي)

* دراسة أجوبة الاختبار النسبية. في الصف الابتدائي الأول (خمسة أجوبة نسبية ومن بينها أجوبة لأربع فتيات) وفي الصف المتوسط الثاني (جوابان نسبيان ومن بينهما جواب لفتاة واحدة)، يستعيدُ تسويغُ الأجوبة بشكل عام مصطلحات النسبية المستخدمة في الاستقراء الشفهي ويدل على إتقان عملية التوجيه الذاتي المركز. ونذكر على سبيل المثال:

- " لأنك وضعتَ الرقاقة على هذا النحو، وأديرت الطاولة".
- " لأنها تذهبُ باتجاه اليمين [السيارة]".
- " لأنني أنعمتُ النظرَ جيداً"؛ " تقعُ الدائرة هنا [ويشيرُ إلى الموقع]".

يبدو أن الأطفالَ قد تمكنوا من التعاطي مع المعلومة الشفهية المنطوية في إطار التعليمات. فتمت تسمية الاتجاهات الأربعة إذاً بشكل صحيح بلغة اليسار واليمين والأمام والوراء (ونادراً ما تم التداول بعبارتَي أعلى وأسفل). بالنسبة

إلى بعض هذه الحالات المتكررة أكثر لدى الفتيات وفي الصف الابتدائي الأول، يُلحَظ تطابقٌ جيدٌ بين فعل توجه الأشياء الذاتي المركز في المكان واستخدام المصطلحات الملائمة للنظر في الاتجاهات الأربعة.

* دراسة أجوبة الاختبار المطلقة. في الروضة الثانية (14 جواباً مطلقاً ومن بينهم 10 أجوبة للفتيان)، يُستعان في تسويغ الأجوبة بالمصطلحات النسبية المستخدمة في الاستقراء الشفهي. ومع ذلك فإن عبارتَي اليسار واليمين يتطابقان لدى استخدامهما مع التوجه الأرضي المركزي إلى حد أن الإشارة إليهما تظهرُ "معكوسة". فعلى سبيل المثال:

- "الدائرة إلى اليمين [في الواقع إنها إلى يسار الطفل]".
- "لأن الدائرة هناك [ويشيرُ جهة البحر]".
- " لأنها دائماً نفسها [توجه مطلق]".

في الصف الابتدائي الأول (تسعة أجوبة مطلقة من بينها سبعة أجوبة للفتيان) وفي الصف المتوسط الثاني (عشرة أجوبة مطلقة ومن بينها ستة أجوبة للفتيات)، يقعُ تسويغُ الأجوبة في الخانة نفسها. يتم إذاً تعيين الوجهات الأربع بالعبارات النسبية كاليمين واليسار المذكورة في التعليمات وغالباً ما تكون معكوسة وفقَ محور ذاتي المركز (11 مرة من أصل 19). وخلافاً للأجوبة النسبية السابقة يُمكن استنباط متغير بيفردي مهم لتسميات المحور "العمودي". وإليكم على سبيل المثال:

- "أمام ووراء".
- "خط مستقيم ووراء".
- " في الأعلى وفي الأسفل".
- "يسار ويمين".
- "يمين ويسار".
- "بجانب وبجانب".

بالنسبة إلى هؤلاء الأطفال، يبدو أن الاستقراء من قبل البالغ لعبارات معينة

في التعليمات "يرسخُ" معجماً اصطلاحياً للاستخدام في إطار التواصل. إن الإشارة إلى هذه العبارات التي لم يقم البالغ باستقرائها قد قامَ الطفل بتفعيلها على نحو تفضيلي. في هذا السياق الخاص، يمكن هذه التعابير اللغوية كاليمين واليسار أن تساعدَ ولو بطريقة غير منهجية على تعيين فعل التوجه المطلق. إذا كان بناء التوجه الأرضي المركزي لمحور البحر/ الجبل قد تم في إطار التكوين المصغر وبطريقة مشتركة إلّا أن المحور "العمودي" يطرحُ الكثير من المشاكل. في الواقع، ربما يعودُ السببُ في ذلك إلى أن البالغ لم يضمن التعليمات التي أعطاها مفرداتٍ خاصة لتعيين هذا المحور فلا يُلحظ بالتالي أي استخدام للمعجم "المشترك" من قبل الأكثرية من الأطفال.

* حالة الاستقراء المطلق. في حالة الاستقراء الشفهي المطلق (جدول 13)، لا يظهرُ أي فارق مرتبط بالمستوى الدراسي أو بسن الأطفال. في الروضة الثانية، 88% أعطوا إجابات مطلقة (15 على 17)، وفي الصف الابتدائي الأول 87% حذوا حذوهم (13 على 15)، وأما في الصف المتوسط الثاني، 92% أعطوا إجابات مطابقة للاستقراء الشفهي (11 على 12).

المستوى المدرسي	الصف الإعدادي		الصف الابتدائي الأول		الصف المتوسط الثاني	
الإجابة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة
العدد	2 (%12)	15 (%88)	2 (%13)	13 (%87)	1 (%8)	11 (%92)

جدول 13. نسَب الأجوبة بحسب المستوى المدرسي (الاستقراء المطلق)

* دراسة أجوبة الاختبار المطلقة. في الروضة الثانية (15 إجابة)، في الصف الابتدائي الأول (13 إجابة) وفي الصف المتوسط الثاني (11 إجابة)، يُستعان لتسويغ الأجوبة بالعبارات المطلقة التي يضمنُها البالغُ التعليمات. إليكم على سبيل المثال:

- "هكذا، جهة الجبل".
- "إنها الوجهة نفسها، السيارة تتجه إلى هناك [يشيرُ إلى البحر].
- " لأنني أعلم ذلك [ويشيرُ إلى الجبل].
- " لأنني رأيتُ المربعَ جهة البحر والدائرة جهة الجبل".

يتم تسمية الوجهات الأربع التي تم استنباطها في الصفين الابتدائي الأول والمتوسط الثاني بالاستخدام الصحيح لعبارتَي جهة البحر وجهة الجبل بالنسبة إلى المحور الأول كما تتم من جديد بواسطة متغير بيفردي هام للعبارات الخاصة بالمحور الثاني. ويُذكرُ على سبيل المثال:

- " أمام ووراء"
- " [يشيرُ إلى الاتجاه]".
- " يسار ويمين".
- " هنالك [للإشارة إلى الاتجاهين]".
- " هنالك وفي الأسفل".
- "هذا الجانبُ والآخر".
- "جانب البحر [في الاتجاهين].
- "شرق وغرب".

يمكن التفكير إذاً من وجهة نظر براغماتية عملية وفي إطار التفاعل الاجتماعي بين البالغ والطفل الذي يشكلُ حالة الاختبار، أنه يمكن التعبير عن الفعل الحسي-الحرَكي للتوجه الأرضي المركزي الذي قامَت أكثرية الأطفال البولينيزيين بتفعيله شفهياً بطريقة مشتركة بفضل العبارات المُستقرأة من قبل البالغ. طالما أنه لم يتم تضمين أي عبارة خاصة لتعيين المحور "العمودي"، يُلحظ تغيرية كبيرة للصيغ اللغوية للنظر في هذا المحور. إنه أشبه بالوضع حيث يقوم كل واحد بما يحلو له.

* دراسة أجوبة الاختبار النسبية. في الروضة الثانية (إجابتان)، أتى تسويغُ الأجوبة على النحو الآتي "لا أعرف". في الصف الابتدائي الأول (إجابتان)

وفي الصف المتوسط الثاني (إجابة واحدة)، يستخدمُ تسويغُ هذه الأجوبة العبارات المطلقة التي تنطوي عليها التعليمات ولكن من أجل تبرير التوجه النسبي. إليكم مثلاً:

- " رأيته منذ قليل جهة البحر وقد تغيرَ ذلك"؛ " هذا، جهة الجبل وهذا، جهة البحر [معكوسين بالنسبة إلى المحور البيئي]".
- " لأنها [السيارة] تذهبُ جهة البحر [على الطاولة الأخرى، تذهب جهة الجبل]".

يُلحظ أيضاً تغيرية بيفردية لتعيين الاتجاهات الأربعة:

- "الجبل/البحر [معكوسين] و"هكذا" [بالنسبة إلى المحور العمودي]".
- " يسار/يمين و أمام/وراء".
- "بحر/جبل و يمين/يسار [بالنسبة إلى المحور العمودي]".

إن فعلَ التوجيه الذاتي المركز في إطار المكان الذي تم تفعيله ظاهراً من قبل بعض الأولاد لا يُعبرُ عنه بسهولة بواسطة لغة مشتركة مثل "يسار/ يمين و أمام/وراء" إذا أخذنا بالاعتبار أخذ الاستقراء التمهيدي الذي قام به البالغ للمصطلحات الأرضية المركزية.

5. مناقشة

يَخلصُ هذا الاختبارُ إلى تأكيد أنه لا وجودَ لأي فارق بارز وهام إحصائياً في نتائج أطفال موريا أياً كان المستوى الدراسي ونوع الاستقراء الشفهي. وتبدو أفعالُ توجيه الأشياء لديهم في المكان أرضية مركزية أو مطلقة بشكل أساس. تختلفُ هذه النتائجُ جداً عن النتائج التي تم التوصل إليها مع أطفال مدينة بابيتي.

IV - السياق الفرنسي

1. تمهيد

لا ينبغي على علم النفس عبر الثقافي أن يقتصرَ مجالُ عمله على علم نفس الثقافات الأخرى وحسب كما هي الحال في أغلب الأحيان. وخوفاً من أن ينحوَ هذا العلم باتجاه العنصرية أتى علمُ النفس عبر الثقافي ليكونَ علمَ نفس "عام" يدرسُ كافة الثقافات بما فيها، أو لا سيما، ثقافة الفرد الخاصة (ترواديك، 2003 .c). لذلك يُعمَدُ في هذا السياق إلى إعداد بحثٍ حول أطفال الثقافة الفرنسية بغية المقارنة بين الثقافات. وإذا كان بديهياً الاختلافُ القائمُ بين السياقات التاريخية والاجتماعية- الثقافية للنمو الفرنسي من جهة والبولينيزي من جهة أخرى فمن الممكن المباشرة بالمقارنة على مستوى بناء النظرية (غرينفلد، 1997). ويبدو من المثير للاهتمام تطبيق النموذج الذي أعده فريقُ معهد ماكس بلانك في مدينة نيماغ لكون الدراسات حول تطوير تصور المكان التي أجريَت بالاستناد إلى أطفال ذوي ثقافة فرنسية لا تطرحُ حتى إمكانية إطار المرجع الأرضي المركزي لدى الطفل والولد في سن الدراسة. يختلط في الواقع الإطاران الاستخراجي والأرضي المركزي في أغلب الأحيان (روبن، 2002 ؛ فوكلير، 2004). تبدو الدراساتُ في هذا السياق مطابقة للنموذج الغربي.

أنجِزت التجربة التالية بواسطة أدوات مؤلفة من رقاقاتٍ عليها أشكال هندسية متعددة الألوان: دائرة حمراء صغيرة ومربع أزرق كبير. ومن ثم إن الأعمال التي تشكلُ ركيزة هذا العمل (واسمان وداسان، 1998) تناقضُ توجهاً ذاتي المركز أو نسبياً بحسب المتكلم بلغة "اليمين" و"اليسار" وتوجهاً أرضياً مركزياً أو مطلقاً أي مستقلاً عن المتكلم بلغة "جهة البحر" و "جهة الجبل" عندما يتلاءمُ السياقُ البيئي الجزيري مع هذا التعبير. وبالنسبة إلى السياق البيئي

الفرنسي، أي منطقة تارن-إي-غارون، لا يمكن أن ينتميَ خيارُ المحور الأرضي المركزي للخانة نفسها بسبب انعدام القرب من البحر ومن الجبل.

لقد اعتمدنا إذاً محور "جهة الحضانة" و "جهة الملعب" لكون هذه الاتجاهات شكلت موضوعَ تجربة معيوشة من قبل الأطفال الذين يرتادون المدرسة على أن لا يُعتبرُ هذا المحورُ نظامَ توجه يحظى بالامتياز من الناحية الثقافية. وإن يطرح المعلمون وخصوصاً في الحضانة نقاط استدلال مكانية الأرضي المركزي لمساعدة الأطفال في عملية التوجه في إطار أنشطتهم، غير أن النظامَ الثقافي المختص بالتوجيه في إطار المكان والمستخدم على نحو تفضيلي في التعليم المدرسي يبقى على الأرجح ذاتي المركز. لذلك تم ابتكارُ المحور الأرضي المركزي في إطار هذه التجربة ولهذه المناسبة ويُعدُ بالتالي محوراً "اصطناعياً". لم نحبذ استعمال المحاور الأرضية المركزية النمطية من "شمال" و"جنوب"، و"غرب" و"شرق" لكونها محاور مطلقة ومستقلة إلى حدٍ كبير عن التجربة الإدراكية المباشرة للمحيط البيئي. وبغية المحافظة على الطابع "الإدراكي" لنقاط الاستدلال المكاني على غرار "جهة البحر" و"جهة الجبل" في بالي أو في بولينيزيا، تم اعتماد النقاط الاستدلالية التالية "جهة الحضانة" و"جهة الملعب" في فرنسا.

2. السكان

تتألفُ عيّنة الاختبار من ستة وخمسين طفلاً في المدرسة الابتدائية في مدينة صغيرة من منطقة تارن- إي-غارون. ينتمي هؤلاء الأطفال إلى الثقافة الفرنسية ولا يُعتبرُ أي طفل منهم مهاجراً وافداً. وكما جرى سابقاً تم سحب أسماء هؤلاء الأطفال بالقرعة من بين أطفال المدرسة باستثناء بعض التلاميذ الذين يعانون صعوبات كبيرة على المستوى الدراسي. تشكلت مجموعتان من الأطفال: ثمانية وعشرون تلميذاً من الصف الإعدادي وثمانية وعشرون تلميذاً

من الصف الابتدائي الثاني. تتراوحُ أعمارُ التلاميذ في الصف الإعدادي بين 6 سنوات و6 أشهر و7 سنوات و6 أشهر (معدل العمر= 6 سنوات و11 شهراً). تتراوحُ أعمارُ تلاميذ الصف الابتدائي الثاني بين 8 سنوات و7 أشهر و10 سنوات وشهرين (معدل العمر= 9 سنوات وشهران). تُقسم كل مجموعة أطفال إلى مجموعتين فرعيتين متساويتين في العدد بحسب الجنس وفقاً للاستقراء الشفهي (النسبي أو المطلق) التي تتضمنه تعليمات الاختبار.

3. أدوات الاختبار

يشملُ التنظيمُ المكاني المخصص للاختبار قاعتين متجاورتين في المدرسة. يصلُ رواقٌ صغير ما بين القاعتين. لا يستطيعُ التلاميذ رؤية ما في داخل القاعة الأخرى. تُسدل ستائرُ كل قاعة بحيث لا يرى التلاميذ أبداً ما هو خارج المبنى. تتمّ الاستعانة في كل قاعة بطاولة موجهة في المكان بحسب المحور الأرضي المركزي المنتقى لهذا الاختبار:

جهة "الحضانة" →	طاولة	← جهة "ملعب المدرسة"

تمركزَ التلاميذ في القاعة الأولى بطريقة تكون فيها جهة "الحضانة" على يمينهم وجهة "ملعب المدرسة" على يسارهم. وأما في القاعة الثانية فتمركزَ التلاميذ على الطاولة بعد دوران 180° أي أن جهة "الحضانة" تقع الآن على يسارهم و "جهة الملعب" على يمينهم. تتألف أدواتُ الاختبار من خمس رقاقات مماثلة (10، 5 سمx10,5 سم). تشتملُ كل رقاقة على رسم هندسي وهو عبارة عن مربع أزرق كبير تعلوه دائرة حمراء صغيرة (الرسم 12).

4. إجراء الاختبار

أ. الاختبار

بعدَ مرحلة التدريب والتمرين على الاختبار توضَعُ رقاقة على الطاولة الأولى ويُطلبُ من التلاميذ أن يتذكروا موضعها. يتم استقراء التوجه النسبي شفهياً مقابلَ التوجه المطلق:

- الحالة 1- استقراء نسبي: "ترى الدائرة إلى اليمين" أو " ترى الدائرة إلى اليسار".

- الحالة 2- استقراء مطلق: "ترى الدائرة جهة الحضانة" أو "ترى الدائرة جهة الملعب".

تغطى الرقاقة بقطعة قماش ويُدعى التلاميذ للذهاب إلى القاعة الأخرى. يتم الاستعانة في القاعة الثانية وعلى الطاولة الثانية بالرقاقات الأربع الأخرى بحيث توضعُ على شكل صليب كل واحدة باتجاه مختلف عن الأخرى. يتعينُ على الأطفال اختيار الرقاقة التي تتطابق بحسب رأيهم مع الرقاقة الموضوعة على الطاولة الأولى. يُجرى الاختبار المؤلف من خمسة أسئلة أو خمسة ترتيبات مختلفة. يُطلب من الأطفال تسويغ أجوبتهم للأسئلة 3 و 4 و 5. وفي نهاية الاختبار يُطلبُ من التلاميذ الإشارة إلى موضع الدائرة مع تعيين موقع الرقاقات الأربع الأخرى الواحدة تلو الأخرى بحيث يصبح من الممكن جمع المصطلحات المستعملة للتعبير عن الاتجاهات الأربع المحتملة.

ب. تصنيف الأجوبة

إن هذا التصنيف مماثلٌ لتصنيف الأجوبة في الاختبارين السابقين. جرى تصنيف أجوبة الأطفال ما بين "م" مطلق أي توجه أرضي مركزي وبين "ن" نسبي أي توجه ذاتي المركز. في حالة الأجوبة التي تنتمي فيها إجابتان من أصل خمس إلى التوجه الآخر، يمكن تصنيف الأجوبة ما بين "م" و "ن" وتعالج

بشكل منفصل. ولكن قلما تبرزُ مثل هذه الأجوبة: ستة على ستة وخمسين (أي 10%). وإذا أمعنا، على غرار ما تقدم، في دراسة النتائج نجدُ أن الأسئلة المعنية بالتوجيه الأفقي تكون دائماً الأسئلة الأولى (1و2و3) (مع استثناء بسيط). يمكن أن نعتبرَ أن الطفلَ قد بدلَ نمط التوجه لدى قيامه بالاختبار وبأن التوجه "المُختار" هو الذي يميزُ الأسئلة الأخيرة. تُصنف هذه الأجوبة أيضاً إما "م" أو "ن" وفقَ التوجه الأكثري.

5. النتائج

أ. تأثير الاستقراء الشفهي

في حالة الاستقراء الشفهي النسبي، يُعد 74% من الأجوبة بالإجمال ذات توجه نسبي و26% فقط ذات توجه مطلق (جدول 14). في حالة الاستقراء الشفهي المطلق، 66% من الأجوبة ذات توجه مطلق و34% ذات توجه نسبي. يمكن إذاً ملاحظة التأثير المهم للاستقراء الشفهي على نوع التوجه الذي يختاره الطفل. يدل هذا الأمرُ على التعامل الفعلي مع المعلومة اللغوية التي "تقود" إلى حدٍ ما عملية التوجه في المكان. إن هذا التأثير الذي لا يتماشى على الإطلاق مع ما هو متوقع يبرزُ بشكل واضح في الاستقراء الشفهي النسبي.

استقراء	نسبي		مطلق	
إجابة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة
عدد	20 (%74)	7 (%26)	10 (%34)	19 (%66)

جدول 14. نسَب الأجوبة وفقاً للاستقراء الشفهي (بومون دي لومان)

ب. تأثير الجنس

في حالة الاستقراء الشفهي النسبي (جدول 15) لا يُلحظ أي فارق في

النتائج ما بين الفتيات والفتيان. في الواقع، 77% من الفتيات أعطينَ إجابة نسبية (10 على 13) و23% إجابة مطلقة (3 على 13). وبالنسبة إلى الفتيان 71% أجابوا بشكل نسبي (10 على 14) و29% أعطوا إجابة مطلقة (4 على 14). في المقابل، وفي حالة الاستقراء الشفهي المطلق، أعطى 53% من الفتيات إجابة نسبية (8 على 15)غير مطابقة للاستقراء الشفهي في حين أن 86% من الفتيان أعطوا إجابة مطلقة (12 على 14) أي إجابة مطابقة للمعلومة الشفهية التي أعطيت لهم. وعلى غرار الأطفال البولينيزيين يبدو أن الأكثرية الساحقة من الفتيان تميلُ إلى مجاراة المعلومة المطلقة وتبنيها وتنفيذ عملية التوجه في المكان المطابقة لها في حين يعتمدُ نصفُ عدد الفتيات هذا الموقف. وإن لم يكن بالتالي هنالك فارقٌ في النتائج وفقَ الاستقراء الشفهي لدى الفتيات غير أننا نلحظ فارقاً بارزاً في النتائج من الناحية الإحصائية لدى الفتيان. يبقى علينا شرحُ أسباب هذه الفروقات.

الجنس	فتاة				فتى			
الاستقراء	نسبي		مطلق		نسبي		مطلق	
الإجابة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة
العدد	10 (%77)	3 (%23)	8 (%53)	7 (%47)	10 (%71)	4 (%29)	2 (%14)	12 (%86)

جدول 15. نسَب الأجوبة وفقَ الجنس والاستقراء الشفهي (بومون دي لومان)

ج. تأثير المستوى المدرسي

* حالة الاستقراء النسبي. في الصف الإعدادي أي مع الأطفال الذين يبلغ معدل عمرهم 7 سنوات، وفي حالة الاستقراء الشفهي النسبي (الجدول 16)، 77% من الأجوبة جاءت نسبية (10 على 13) و23% مطلقة (3 على 13). في الصف الابتدائي الثاني أي مع أطفال يبلغ معدل عمرهم 9 سنوات ودائماً في

حالة الاستقراء الشفهي النسبي، نقفُ أمام نوع النتائج نفسه. 71% من الأجوبة جاءت نسبية (10 على 14) و29% مطلقة (4 على 14). ليس هناك إذاً من تأثير للمستوى المدرسي أو للسن في هذه الحالة.

المستوى المدرسي	الصف الإعدادي		الصف الابتدائي الثاني	
الإجابة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة
العدد	10 (77%)	3 (23%)	10 (71%)	4 (29%)

جدول 16. نسَب الأجوبة بحسب المستوى المدرسي (استقراء نسبي)

* دراسة أجوبة الاختبار النسبية. في الصف الإعدادي (10 أجوبة إختبار)، استخدمَ التلاميذ من دون تردد مفردات نسبية لتسويغ أجوبتهم. وإليكم على سبيل المثال: "لأن الدائرة تقع جهة اليسار"، "أستخدمُ يدي نقطةَ استدلال". تم تعيين الاتجاهات الأربعة بشكل صحيح باستخدام عبارات اليمين واليسار (باستثناء تلميذين قاما بعكس الاتجاهين) والأعلى والأسفل. في الصف الابتدائي الثاني (10 أجوبة اختبار)، جاءَ تسويغُ الأجوبة أيضاً نسبياً. بالنسبة إلى الاتجاهات الأربعة، لا يُلحظ عند هذا المستوى الدراسي أي عملية عكس لاتجاهَي اليمين واليسار كما يُستخدم الاتجاهان "أمام ووراء" كمعادلين لاتجاهَي "الأعلى والأسفل".

* دراسة أجوبة الاختبار المطلقة. في الصف الإعدادي (3 أجوبة)، يُلحظ استعمال مفردات ذاتية المركز أو نسبية. فيسوغ التلاميذ أجوبتهم المطلقة باستخدام عبارتي اليمين واليسار الذاتيتين. ونذكر على سبيل المثال: " أعرفُ أينَ جهة اليسار وأين جهة اليمين". وعندما يُطلبُ منهم تعيين الاتجاهات الأربعة يتم حينئذٍ عكسُ اليمين واليسار بصورة مطلقة. وبالتالي يعتمدُ التلاميذ التوجه الأرضي المركزي ويسوغون هذه العملية بمفردات ذاتية المركز تم تضمينها في تعليمات الاختبار. وتشيرُ العبارات النسبية في هذا السياق إلى عملية

مطلقة. أما في الصف الابتدائي الثاني (4 أجوبة)، وبالنسبة إلى الفتيان الثلاثة وحسب، فبينما يرتكزُ الاستقراءُ الشفهي على العبارات النسبية يلاحظ بدءاً من هذا المستوى الدراسي توسل العبارات المطلقة لتسويغ الأجوبة. فعلى سبيل المثال، "تقع الدائرة دائماً جهة النافذة". كما يتم تعيين الاتجاهات الأربعة أيضاً على هذا النحو "جهة المشعاع وجهة النافذة، جهة الدفلى وجهة الخزانة". وعلى الرغم من الاستقراء النسبي الذي أعده البالغ يميلُ التلاميذ إذاً إلى استخدام عبارات مختلفة ومطلقة لتسويغ عملهم الذي يُعد بحد ذاته مطلقاً.

* حالة الاستقراء المطلق. في حالة الاستقراء الشفهي المطلق (جدول 17) وفي الصف الإعدادي (أطفال في عمر 7 سنوات)، 27% من الأجوبة أتت نسبية (4 على 15) و73% مطلقة (11 على 15). في الصف الابتدائي الثاني (أطفال بعمر 9 سنوات) وفي الحالة نفسها، 43% من الأجوبة نسبية (6 على 14) و57% مطلقة (8 على 14). يبدو أننا نشهدُ في هذه الحالة تأثيراً متواضعاً على صعيد المستوى المدرسي أو السن إلّا أن هذا الفارق غير مهم من الناحية الإحصائية. إذا أعطت أكثرية التلاميذ بعمر 7 سنوات إجابة مطابقة للاستقراء الشفهي المطلق أي أن فعلَ توجه الأشياء يبدو "موجهاً" حسبَ المعلومة التي تم تلقيها من الغير فإن ما يقاربُ نصفَ عدد التلاميذ بعمر 9 سنوات يعطون إجابة نسبية غير متطابقة مع الاستقراء الشفهي الذي قام به البالغ. وخلافاً لما تمت معاينته لدى الأطفال البولينيزيين، لا سيما القاطنين في مدينة بابيتي، تتعززُ طريقة التوجه الذاتي المركز مع التقدم في السن. تشيرُ هذه المسألة إلى أن "الأفضلية" التي طُرحت أعلاه بالنسبة إلى طريقة التوجه في المكان ذات النوع الذاتي المركز يتم تعلمها خلال النمو وليست "طبيعية" مثلما اعتقدَ أصحابُ نظريات التطور (بياجيه وإنهلدر، 1948). ونظراً إلى تدنّي عدد التلاميذ في المجموعات لا بد من إجراء المزيد من الدراسات.

المستوى المدرسي	الصف الإعدادي		الصف الابتدائي الثاني	
الإجابة	نسبية	مطلقة	نسبية	مطلقة
العدد	4 (27%)	11 (73%)	6 (43%)	8 (57%)

جدول 17. نسَب الأجوبة وفقَ المستوى المدرسي (استقراء مطلق)

* دراسة أجوبة الاختبار المطلقة. في الصف الإعدادي (11 جواباً بالتساوي بين الفتيات والفتيان)، يسوغ التلاميذ من دون تردد أجوبتهم متوسلين مفردات مطلقة. وإليكم الأمثلة التالية: "تتجه الدائرة نحو الباب وهذا أيضاً"، " لأنني أتذكرُ أن هذا هو الاتجاه [مع الإشارة إلى الاتجاه]". كما أن الاتجاهات الأربعة هي أيضاً مطلقة بالأكثرية (7 على 11) مع تغيرية بيفردية مهمة للتسميات "المبتكرة" في الحال من قبل التلاميذ من أجل تسمية المحور العمودي " فوق/تحت". ولا بد من التذكير بأنه خلافاً للمحور "حضانة/ملعب" لم تتمّ الإشارة إلى المحور العمودي في سياق التعليمات. ويُذكر على سبيل المثال:

- "جهة المنزل وجهة المدرسة".
- " نحو الغابة ونحو الأسفل".
- " باتجاه رفيقة وباتجاهي".
- "نحو الصف ونحو السقيفة".

في الصف الابتدائي الثاني (8 أجوبة ومن ضمنها أجوبة 6 فتيان) يبدو الوضعُ مماثلاً إذ أتى تسويغُ الأجوبة مطلقاً بالأكثرية. إلّا أن الاتجاهات الأربعة كانت نسبية بالأكثرية (5 حالات على 8). إقترنَ الاستخدامُ الصحيح لعبارات اليمين واليسار بتغيريةِ مهمة للعبارات النسبية الدالة على المحور الآخر. فعلى سبيل المثال:

- "يمين ويسار [للدلالة على فوق وتحت]".

- "إلى الأمام وإلى الوراء".
- " في الواجهة ونحو من هو قبالتي".

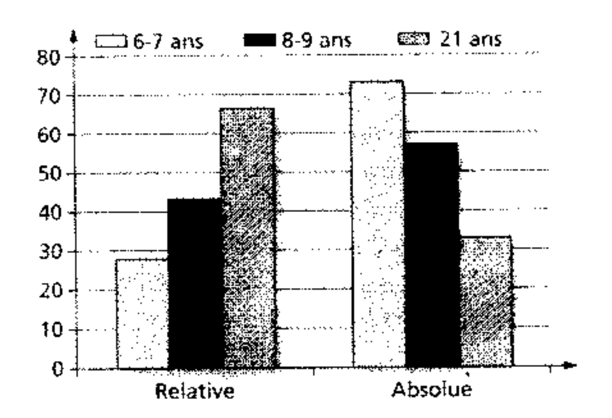
* دراسة أجوبة الاختبار النسبية. في الصف الإعدادي (أربعة أجوبة ومن بينها أجوبة لثلاث فتيات)، يبدو تسويغ الأجوبة نسبياً وإن لم يُستخدم مصطلحا اليمين واليسار. لا بد من التذكير بأن الاستقراء الشفهي مطلقٌ في هذا السياق. وإليكم على سبيل المثال: " لأن تلك الرقاقة نضعها هنا [أمام الطفل]"، "أتصور الجهة في عقلي وأفكر". في المقابل تم تعيين التوجهات الأربعة باستخدام المفردات النسبية التالية: يمين ويسار، فوق وتحت. في الصف الابتدائي الثاني (ستة أجوبة ومن بينها أجوبة خمس فتيات)، إذا تم تعيين التوجهات الأربعة والإشارة إليها بالعبارات نفسها فإن تسويغَ الأجوبة يقع عندئذٍ في الخانة نفسها كالسابق. قامَ تلاميذ هذا الصف بشرح فعل التوجه النسبي من دون استعمال العبارات النسبية كاليسار واليمين التي لم يتم التطرق إليها في التعليمات. ونذكر الأمثلة التالية:

- "لأن في الجهة الأخرى [على الطاولة الأخرى]، أديرَت الدائرة إلى هنالك [اتجاه معاكس]".
- "لأننا استدرنا وبدلت الرقاقة [وجهتها النسبية].
- "بما أنها في هذا الاتجاه، ونحن لسنا في الاتجاه نفسه، فإذاً إنها تقع في هذه الجهة".

6. مناقشة

يُلحظ في فرنسا وفي الصف الإعدادي اختلافٌ بارز إحصائياً في نتائج الاختبار بحسب الاستقراء الشفهي. تبدو هذه النتائجُ "موجهة" و"متناسقة" مع نوع المفردات الخاصة بالمكان التي يستخدمُها البالغ. لا يُلاحَظ أبداً هذا الفرقُ في الصف الابتدائي الثاني حيث يتم فعلُ التوجه المكاني الذاتي المركز بصورة

متكررة أياً كانت المعلومة الشفهية التي ضمنها البالغُ في تعليمات الاختبار. تميلُ دراسة حديثة أعدتها ساندرا كوريج (2006) بالاستناد إلى ست وثلاثين فتاة بالغات ذوات الثقافة الفرنسية (معدل العمر= 21 سنة) إلى إثبات النسق التطوري للاكتساب الثقافي. تُظهرُ الكاتبة أنه إذا كان للاستقراء الشفهي النسبي تأثيرٌ كبير على اختيار التوجه النسبي هو أيضاً (92% من الأجوبة) فإن الاستقراء الشفهي المطلق لديه تأثيره الخاص بما أن الأجوبة النسبية لا تبلغ سوى 67% مع احتفاظها بالأكثرية. يُعدُ الفارقُ بين الحالتين مهماً من الناحية الإحصائية. ولكن إن نظرنا إلى مجموعة النتائج (الرسم 13)، نجدُ بأنه إذا كان بمقدور التلاميذ الأصغر سناً (6-7 سنوات) تكييف سلوكهم مع معلومة شفهية أرضية مركزية لا تُعتبرُ متناسقة قبلياً مع قواعد الثقافة الفرنسية، فإنه مع التقدم بالسن يتحقق سلوكٌ حسي حرَكي متناسق مع هذه القاعدة بمعزل عن هذا "التنافر" الشفهي. يجري حالياً الإعدادُ لدراسة متممة بهذا الخصوص.



الرسم 13. تواتر الأجوبة النسبية والمطلقة بحسب السن لدى الاستقراء الشفهي الأرضي- المركزي، فرنسا.

V - الخاتمة

في محيط مديني بولينيزي (مدينة بابيتي) وفي الاختبار المقترَح (إختبار الحيوانات)، يوجهُ الأطفالُ بعمر 5-6 سنوات الأشياء وفقَ محور ذاتي المركز (يمين/يسار) خلافاً لفرضيتنا. يدفعُنا ذلك إلى الأخذ بالاعتبار تأثير المدرسة فضلاً عن تأثير المحيط المديني الحضَري. وأما في عمر 7-9 سنوات فيتمّ التعاطي مع الاستقراء الشفهي انطلاقاً من نظرة دلالية بحيث تكون أفعالُ التوجه المكاني مترابطة مع هذا الاستقراء. تتزايدُ هذه الظاهرة التي تعني الفتيان أولاً مع التقدم في السن. وبعمر 10-12 سنة تصبحُ المطابقة لغة/فعل تامة نوعاً ما لدى جميع التلاميذ. يُستنتجُ من ذلك أن هناك تمكن وإتقان في هذه السن لنظامَي التصور المكاني. فيتم بناء نطاقَي المراجع الاستدلالية ألا وهما التوجه الذاتي المركز والتوجه الأرضي المركزي من قبل الأطفال البولينيزيين المدينيين بحيث يُستعملُ كل منهما وفقاً للسياق المطروح (السياق الألسني اللغوي في هذه الحالة).

في المحيط الريفي البولينيزي (جزيرة موريا) وفي الاختبار المقترَح (إختبار الرقاقات والسيارات)، بدَت النتائجُ مختلفة جداً عن النتائج السابقة. في الواقع، منذ عمر 5-6 سنوات يُنجَز التوجه المكاني بالأكثرية وفقَ محور أرضي مركزي (بحر/جبل) وذلك بمعزل عن نوع الاستقراء الشفهي. وقد تم الحصول على نتائج مماثلة مؤخراً من قبل غبرييلي كابليتز (2001، 2002، 2005) في بحثٍ له ارتكزَ فيه على أطفال من جزر الماركيز أي من محيط ريفي بولينيزي آخر.

تتكررُ أفعالُ التوجه الأرضي المركزي التي تتبعُ معلومة شفهية ذاتية المركز لدى الفتيان أكثر من الفتيات. فإذا نظرنا لدى الفتيات إلى الميل في دمج المعلومة الذاتية المركز في عمر 7-9 سنوات لوجدنا أن هذه الظاهرة ثابتة إلى حد ما حتى 10-12 سنة. في هذا السياق لا تكون المعلومة الشفهية الذاتية المركز (أي باستخدام لغة اليمين واليسار) ملائمة. وعلى الرغم من التثاقف

المدرسي، يبدو أن أطفالَ جزيرة موريا يُنمون تصوراً أرضياً مركزياً تفضيلياً للمكان مما ينحو باتجاه فرضيتنا ويتماشى معها. هل يُرادُ القول إن أطفالَ الريف لا يبنون مرجعاً مكانياً ذاتي المركز مقارنة مع أطفال المدينة ؟

في النهاية، وبالنسبة إلى الأطفال الفرنسيين الذين يبلغون 6-7 سنوات (الصف الإعدادي) وفي الاختبار المطروح (إختبار الرقاقات)، يبدو أنهم يتعاطون بطريقة ملائمة مع المعلومة الشفهية التي تنطوي عليها التعليمات. ولكن في عمر 9-10 سنوات (الصف الابتدائي الثاني) يظهرُ الميلُ إلى توجيه الأشياء وفقَ محور ذاتي المركز على الرغم من إعطاء معلومة أرضية مركزية وذلك لدى الفتيات بصورة رئيسة. ويزدادُ هذا التأثير مع تقدم السن (كوريج، 2006). يمكن ملاحظة أثر الثقافة الفرنسية حيث يسيطرُ التصور المكاني الذاتي المركز مقروناً بأثر المدرسة. إستناداً إلى هذه النظرة، يبدو الأطفالُ الأصغر سناً "تعدديين" أو "مَرنين" أكثر من الكبار. وعلى غرار طريقة أطفال جزيرة موريا، يبدو أن تغيرية التصورات المكانية في هذا السياق "تتقلص" تدريجياً مع العمر لتبلغ التصور التفضيلي خلافاً للسياق المديني البولينيزي (بابيتي) حيث يتم التحكم بمفهوم التعددية والتغلب عليه.

1. أهمية المهمات

في إطار البحث الذي قام به كلٌ من بيار داسان وراميش ميشرا وشانتا نيرولا (2000) في الهند وفي النيبال، شرعَ الثلاثة في إجراء اختبارَي "صف الحيوانات" و"الرقاقات" (من ضمن اختبارات أخرى) للأطفال أنفسهم. أظهرت النتائج التي حصلوا عليها تغيرية النتائج وفقاً لنوع المهمة. يُستنتجُ إذاً أن " التعبير الطبيعي هو في الواقع خاص بالأوضاع المقترحة" (ص.21). وقد انطوَى اختبارُ الحيوانات على تعبير طبيعي مطلق. يمكن أن نستخلص أن تصورَ صف الحيوانات الثلاثة يُبنى بشكل أسهل بحسب التوجه المتعلق بالمكان البيئي حيث

يجدرُ بالحيوانات التنقل وتبديل موضعها. أما بالنسبة إلى اختبار الرقاقات الذي يتضمن تعبيراً طبيعياً نسبياً نظراً إلى التوجه الاتفاقي للرسمَين الهندسيين الواحد بالنسبة إلى الآخر فيبدو موقع الدائرة الصغيرة "فوق" المربع الكبير بيئية أكثر من العكس. وعلى أية حال لا نشهدُ نوع التأثير نفسه لدى النماذج البولينيزية. في المحيط المديني (بابيتي) يتضمنُ اختبارُ الحيوانات تعبيراً وترميزاً نسبياً لدى الاستقراء الشفهي النسبي. وأما في المحيط الريفي (جزيرة موريا) فيتضمنُ اختبارُ الرقاقات تعبيراً طبيعياً مطلقاً أياً كان نوع الاستقراء الشفهي. لا نشهدُ في هذا الاختبار الخاص أي تأثير بارز على الصعيد الإحصائي وفقَ الأدوات المستخدمة (الرقاقات أو السيارات). إذا كان هناك من ميلٍ بسيط للتعاطي بشكل نسبي مع اختبار الرقاقات فإن التعاملَ مع اختبار السيارات التي يمكن أن تتطابقَ مع الحيوانات ينطوي على النوع نفسه من النتائج على غرار الرقاقات. وفضلاً عن أثر اللغة لا يمكن استبعاد التأثير المتعلق بنوع المهمات المستخدمة من قبل الباحث على أجوبة الأشخاص التي يَعمدُ إلى دراستها ومراقبتها (داسان، ميشرا، نيرولا، واسمان، 2006). تتضمنُ مجموعة الأعمال المطروحة في هذا الفصل عدداً لا بأسَ به من المهمات المتنوعة المبنية على أساس المبدأ عينه. إنه إذاً هذا المبدأ المشترك الذي يشكلُ ركيزة المقارنات القائمة.

2. السياقات البيئية

في المقابل، إذا لم يضمن كل من بيار داسان وراميش ميشرا وشانتا نيرولا (2000) كما راميش ميشرا وبيار داسان وشانتا نيرولا (2003) أي واصف لغوي محدد (ذاتي المركز مقابل أرضي- مركزي) في إطار تعليمات الاختبار كما فعلنا (كوريج، 2006 ؛ ترواديك، 2002، أ2003؛ ترواديك، مارتينو وكوترو-ريس، 2002)، فستكون نتائج الهند والنيبال مطابقة إلى حد كبير لنتائج

بولينيزيا. يُلحظ في اختبار الحيوانات، وفي محيط هندي مديني، ارتفاعٌ تدريجي للنتائج الأرضية المركزية مع التقدم في العمر (من 55% من الأجوبة بعمر 4-5 سنوات إلى 75% بعمر 12-14 سنة). وفي الاختبار نفسه في الأماكن الريفية وفي جميع الحالات (الهندية والنيبالية) نشهدُ تواترَ الأجوبة المطلقة بشكل أكبر. نلاحظ في المحيط الريفي الهندي ومع اختبار الرقاقات نوع التأثير نفسه (50% من الأجوبة المطلقة بعمر 4-5 سنوات و76% بعمر 12-14 سنة). ويستنتجُ المؤلفون "أن نظام التوجه المكاني باللغة التي تشيرُ إليه يتكيفُ مع مختلف السياقات البيئية" (ص.29). تضم السياقات الريفية النيبالية والهندية الاستخدام التفضيلي للتصور الأرضي المركزي على غرار جزيرة موريا في حين يحثُ السياقُ المديني الهندي على الاستخدام المتنوع لأنظمة التصور وهو السياق الوحيد الذي تتمّ فيه مراقبة استخدام المراجع المكانية النسبية (يمين ويسار) كما في بابيتي.

إضافة إلى اللغة ونوع المهمات تشيرُ النتائج في الهند وفي النيبال كما في بولينيزيا الفرنسية أن الأطفال الذين ينتمون إلى المنطقة اللغوية والثقافية نفسها يقومون "بتفضيل" طريقة توجه معينة وفقاً للسياق البيئي والاجتماعي-الاقتصادي إن كان مدينياً أم ريفياً. يظهرُ الترابط ما بين هذه النتائج والنتائج التي حصلَ عليها أ.بيدرسون (1995) في ما يختص بسكان ولاية "تاميل نادو" (في الهند) الناطقين باللغة التاميلية. في الواقع إن المقيمين في مدينة مادوراي "يفضّلون" طريقة التوجه النسبي في حين أن سكان الريف "يفضّلون" التوجه المطلق. في المقابل، ودائماً في الهند والنيبال، يبدو أنه ليس هناك من اختلاف على صعيد تفضيل إطار مكاني معين بين أطفال يرتادون المدارس وأطفال لا يرتادونها (داسان، ميشرا ونيرولا، 2004). وفي النهاية، تجدرُ الإشارة إلى أنه في حصيلةٍ حديثة للأبحاث حول هذه المسألة يبينُ بيار داسان وراميش ميشرا وشانتا نيرولا وجويرغ واسمان (2006) تأثيرَ الممارسات الدينية على هذا

التفضيل. " بالقيام بمقارنة بين مئة وخمسين تلميذاً يرتادون المدرسة السنسكريتية ومئتين وواحد وعشرين تلميذاً من مدرسة يتم فيها التعليم باللغة الهندية، يُظهِرُ التحليلُ أن تلاميذ المدرسة السنسكريتية لا تقتصرُ معرفتهم على الجهات الأصلية بل تتعداها إلى عبارات اليمين واليسار والأمام والوراء. في الواقع، يُعتبرُ هذان الجانبان مهمّين أيضاً في الطقوس الدينية" (ص.154). ومع ذلك، يؤيدُ فريقُ معهد ماكس بلانك في نيماغ الفكرة القائلة إن اللغة وحدها لها تأثير على مسألة التفضيل لأي مرجع من المراجع المكانية (مجيد، بويرمان، كيتا، هاون وليفنسون، 2004) كما أعلِنَ في مقدمة الفصل.

3. المصطلحات المكانية

في حالة الأبحاث المطروحة بالتفصيل في هذا الفصل، يظهرُ تأثيرُ استقراء المصطلحات الخاصة بالمكان الذاتي المركز أو الأرضي المركزي مختلفاً بحسب السياقات البيئية- الثقافية الممكنة. يسمحُ هذا التأثيرُ في النظر في العلاقات المتشعبة ما بين اللغة المستعملة في التواصل من جهة والفعل الحسي- الحرَكي من جهة ثانية فضلاً عن تطور هذه العلاقات. والحالة هذه يبدو أن أعمال توجه الأشياء في إطار المكان لا تتطابق منهجياً مع ما يمكن للواصفين اللغويين الذين استعان بهم الأطفالُ لتسويغ أجوبتهم أن يقدموه. يُكتسَبُ إذاً هذا التوازن "الفعل/اللغة" تدريجياً كما أن الشكل الخارجي "الثابت" و"المترابط" نسبياً الذي يتخذه هذا التوازن ابتداءً من عمر معين يستندُ إلى عوامل عديدة مرتبطة كما رأينا في ما تقدم بالظروف والبيئة والثقافة. تسمحُ هذه المسألة برأينا "مضارعة" (relativiser) فرضية النسبوية الألسنية الدقيقة لدى الأطفال في طور النمو على الأقل.

الفصل السابع

التعبير عن الزمان

خلافاً لميدان المكان (الفصل 6) الذي يظهرُ لكل واحد منا بأشكال مدركة بالحواس نوعاً ما، "الزمانُ ليسَ شيئاً، على أي حال ليس شيئاً شبيهاً بغيره من الأشياء، لأن ما من أحد رآه وجهاً لوجه أو شعرَ به أو سمعه أو لمسه. ولكن- من الغريب- بالفعل أننا لا نشك أبداً في وجوده!". (كلاين، 2002، ص.7). إنه لمن المثير للاهتمام الانكبابُ بنوع خاص على دراسة كيفية اكتساب الأطفال معارفَ متعلقة "بشيء" لا يمكن رؤيته مع أننا لا نشك أبداً في وجوده. ألا يمكن للزمان أن يكون موجوداً وسهل المنال إلّا بواسطة اللغة والتعبير؟ وعلى غرار الفصل السابق هل يكون هنالك من تأثير ثقافيٍ للغة التي نتكلمُ بها على تصور مفهوم الزمان؟ (نظرة عامة، راجع كلارك، 2005).

I - طبيعة مقنعة

رداً على سؤال حول ما إذا كان الزمانُ موجوداً "حقاً" أي "بنفسه" وليس "مبتكراً من قبلنا" أو بواسطة لغتنا، يقولُ عالمُ الفيزياء إيتيان كلاين (2002)، علماً بأنه لن تُطرحَ في هذا السياق البراهين المنبثقة من نظرية الفيزياء الكلاسيكية من جهة ومن نظريات النسبوية والفيزياء الكمية من جهة أخرى، " إن الزمان موجودٌ وهو معنى واحد" (ص.60). ولكن بالنسبة إلى تحديد هذا "المعنى" الذي هو الزمان، فإنه يطرحُ مسألة التمييز بين (1) الزمان الطبيعي و(2) الزمان المعيوش أو النفسي. إن الزمانَ الأول "زمانٌ مريضٌ لعلماء

الفيزياء- الزمان "الحقيقي" الواحد بنظرهم- لا صلة له بالفكرة المشتركة عن الزمان" (كلاين، 2003، ص.16). إستناداً إلى نظرة ميدان الفيزياء يقضي الهدفُ المنشود في اكتشاف "الطبيعة الحقيقية" للزمان غير المرئي الذي يختبئُ وراءَ "مميزات خداعة" تضعُ له قناعاً على وجهه. ويعرضُ الكاتبُ مثالَ الساعات الجدارية وساعات اليد لإثبات ما تقدمَ به.

هل تدلُّ الساعاتُ حقاً على الزمان؟

"ماذا تُظهرُ في الحقيقة الساعاتُ، هذه الأشياء اليومية بامتياز التي ترمزُ عقاربُها بنظرنا إلى الوقت بالفعل؟ إنها تجعلُ حركة العقارب مرئية، إنه لأمرٌ مؤكد. ولكننا نقومُ سريعاً بمطابقة هذه الحركة المنتظمة التي تفترضُ طبعاً عرضَ الزمان وتمثّله في إطار المكان بالزمان بحد ذاته كما لو أنه موجودٌ بكامله هنا في تكتكات العقارب التي تدق تتابعه. لن نبقى مخدوعين بهذا التكتيك. إننا نتفقُ على أن الساعة تدل على التوقيت وتقضي وقتها لا تقوم إلّا بهذا الدور غير أنها لا تُظهرُ شيئاً من ماهية الزمن قبلَ عملية التفعيل هذه. إن الساعة تُخفي الزمان وراء قناع الحركة الجد منتظم والمقنع. وتبدلُ الساعة موضعَ الزمان بإلباسه الحركة: يستحيلُ الزمانُ نسخة عن المكان وممثلاً بديلاً للمدى".

مصدر. كلاين،أ، تكتكات ساعات التوقيت، 2003، ص.20-21.

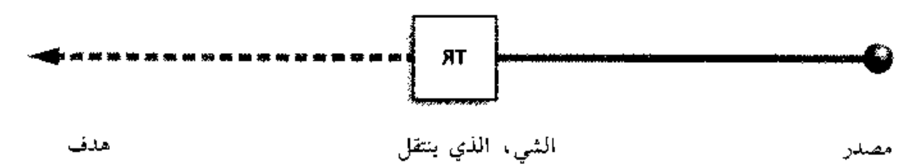
1. الزمن الطبيعي

أ. التخطيطية

استناداً إلى ما طرحه إيتيان كلاين (2003) فإن الزمنَ الطبيعي لا يمكن رؤيته أو الإحساس به أو سماعه أو لمسه بشكل مباشر. "إننا في الواقع لا ندركُ بالحواس سوى تأثيراته وأعماله وزخارفه وتحولاته التي قد تتركنا مخدوعين بطبيعته" (ص.22). هل يضعُ الفيزيائيون هدفَ فهمه بمعزل عن

مظاهره نصبَ عيونهم؟ ما هي إذاً طبيعة الزمن "الحقيقية"؟ لا بد من انتظار القرن السادس عشر لتنبثقَ في أوروبا فكرة الزمن المتجانس. عقِبَ بواكير التعريف التي اقترحها جاليليوس [1564-1642]، أتى إسحق نيوتن [1642-1727] ليقعدَ استنباط الزمن بطريقة دقيقة: " إن الوقتَ المطلق الحقيقي والحسابي الذي لا صلة له بأي شيء خارجي ينسابُ بانتظام ويُسمى الزمان" (كلاين، 2003، ص.63). إننا في معرض الحديث إذاً في هذا السياق عن "مجرى" الزمان.

يُعتبرُ الزمنُ الطبيعي المتغيرَ الحسابي حيث توازي كل لحظة قيمة معينة للوقت. يمتلكُ الوقتُ إذاً بعداً واحداً ويصبح بالإمكان تصويره وتجسيده بخط متواصل تماماً. (الرسم 14)



- مصدر: نقطة الانطلاق
- الشيء الذي ينتقل
- الهدف: الوجهة المنشودة

الرسم 14. نموذج سهم الزمن (لاكوف وجونسون، 1999).

ولكن تجسيد الزمن على شكل خط "يضعه" بالتالي "في" إطار المكان يطرحُ بعض المشاكل. إذا كان الخط (أو الزمن) يتألف في الواقع من مجموعة نقاط لا متناهية (أو لحظات)، يجبُ إذاً على هذه النقاط أن ستكون في الوقت نفسه على الخط (أي في وقت واحد). وبتعبير آخر إن نقطة الانطلاق (المصدر) والوجهة المنشودة (الهدف) في الرسم 14 تكونان في الوقت نفسه على الخط مع أنهما زمَنين مختلفين! إن تعاقبَ اللحظات على خط واحد يتحولُ أيضاً إلى تزامن لهذه اللحظات...

ب. دائرة أو خط مستقيم؟

ما "الشكلُ" الذي يتخذه الزمان؟

"إن الزمان بحسب الفيزيائيين كائنٌ بسيط. يُسبغُ عليه بعدُه الوحيد والفريد هندسة تفوقُ فقراً هندسة الفضاء الذي يمتلكُ ثلاث هندسات فقراً. في الواقع لا يوجدُ بالنسبة إلى "شكل" الزمان سوى تصورين اثنين محتملين. فإما أن يكون الخط الذي يجسده مفتوحاً أو مغلقاً على نفسه. في الحالة الأولى يشكلُ الخط خطاً مستقيماً. في الحالة الثانية، يعادلُ الخط الدائرة. إذاً ليس هناك سوى نوعين من الأزمنة المحتملة وهما الزمن المتجانس والزمن الدائري. إن ما أسميناه "مجرى الزمان" يظهرُ في هذين النوعين من الخطوط المقوسة لكونها تتجهُ أي تأخذُ اتجاهاً محدداً من الماضي نحو المستقبل. لذلك غالباً ما يتم وضع سهم صغير على خط الزمان ليشيرَ إلى الاتجاه الذي يسيرُ فيه".

مصدر: كلاين، أ. تكتكات ساعات التوقيت، 2003، ص.85

تُطرحُ مشكلة أخرى ألا وهي الشكل الذي يتخذه خط الزمان. أهو عبارة عن دائرة أم خط مستقيم؟ تبنّى الفيزيائيون في النهاية مفهوم الزمن المتجانس أكثر منه الدائري وذلك لأسباب عديدة. يبرزُ بادئ ذي بدء مبدأ السببية البسيطة التي تُحدد على النحو الآتي: "كل واقع وله علة وتكون علة الظاهرة سابقة بالضرورة للظاهرة نفسها" (كلاين، 2003، ص.87) (الرسم 14). في حالة مفهوم الزمن الدائري يمكن المستقبل أن يكون علة نفسه. إنه أمرٌ مستحيل! كما أن هناك الواقع القائل بأن الزمن المتجانس والمسهم الرأس يسمح بالنظر في لامعكوسية بعض الظواهر الطبيعية. في الواقع إن الظواهرَ المراقبة تملكُ اتجاهاً واحداً على المستوى الإنساني المعروف بالمستوى العياني (لأنها ليست الحال على المستوى المجهري). كما أن "العودة إلى المستقبل" بعد سفر "في الماضي" يبقى ضرباً من ضروب العلم الخيالي. يجبُ مع ذلك إيضاح لغز

"انبثاق اللامعكوسية المراقَبة على المستوى العياني انطلاقاً من قوانين طبيعية تنكرها على المستوى المجهري" (ص.128). يرى البعض أن لامعكوسية الأنظمة العيانية تعتبرُ خاصية منبثقة من الظواهر التي تتضمن عدداً كبيراً من الدقائق المجهرية.

ج. النسبية

يعودُ تحديدُ الزمان الطبيعي الذي تم طرحه للتو بشكل سريع على أنه زمان مطلق وعالمي وموحد في كافة الأماكن لإسحق نيوتن. يتأتى هذا التعريف من نظرية الفيزياء الطبيعية التي تستندُ إلى تصور خطي للسببية [سبب؟ نتيجة] يولّدُ الزمانَ المسهم الرأس. في العام 1905 اقترحَ ألبرت أنشتاين [1879-1955] تحديداً جديداً مرتكزاً على مبدأ النسبية المحدودة. تُظهرُ هذه النظرية أن " لا الامتدادات ولا الأوقات كمياتٌ مطلقة أي مستقلة عن نظام المراجع (نظام الإحداثيات المكانية والزمانية التي تسمح بتعيين موقع الحدث وتأريخه) الذي يتم قياسها في إطاره". (كلاين، 2002، ص.55). وبتعبير آخر تسلمُ هذه النظرية بالزمن "المطاط" حيث لا تدوم اللحظة نفسها أو الحدث نفسه للمدة نفسها بحسب نظرتنا إليه. وتتابعت تحديدات أخرى منذ ذلك الحين كما تطرح حالياً تعريفات أخرى. لن نتعمق أكثر في هذه المسألة في هذا الكتاب لأنه "بعد حوالى قرن على أعمال أنشتاين بدأنا نتحدث عملياً عن الوقت بالطريقة نفسها التي سادت قبلَ جاليليوس وكأن الفيزياء المعاصرة لم يكن لها وجود قط" (كلاين، 2003، ص.17). ولكن إنها بالفعل الطريقة اليومية الروتينية التي يتحدثُ فيها الناسُ عن الزمن، التي تسترعي انتباهنا في هذا السياق ولو أن هذه الطريقة تتوافقُ مع التصور الذي قامَ قبلَ جاليليوس...

يميزُ إتيان كلاين (2002) باختصار بين "الزمن بحد ذاته" (ص.41) أي الشيء " في ذاته" أو الشيء الوضعي وبين " ثقافة الزمن" (م.ن) أي الزمن المبتكَر "من قبلنا". ويدافعُ بصفته فيزيائياً عن وجود الزمن الكائن "في ذاته"

على أنه عنصرٌ من الطبيعة الكونية ويقرُ بتنوع ثقافات الزمن كالأشكال المتعددة نعيشه وتخيله والتعبير عنه أي لابتكاره. وبالتالي يرى الكاتبُ أن هناك من جهة شيئاً غير مرئي وهو الزمن الموجود في ذاته الذي يسعى العلماءُ لاكتشافه، وهناك من جهة أخرى عدة طرُق للتعبير عن هذا الشيء تتعلق بالأفراد والمجتمعات وبتاريخهم.

تجدرُ الإشارة في النهاية إلى أن نظرية جان بياجيه التصرفية في مجال علم نفس النمو المعرفي تنظرُ في الزمن الطبيعي وحسب. ويُدرك مفهوم الزمن بحسب بياجيه من خلال التفكير بالعلاقات المنطقية القائمة بين الزمان والمكان والسرعة (بياجيه، 1946). يُفهمُ من ذلك أن كتّاباً آخرين قد اهتموا بعدئذ بالزمن المعيوش أو الزمن النفسي وبزمن الثقافات. وتنبثقُ الفكرة القائلة بأن الزمانَ المعيوش من كل فرد، ولو كان الأمرُ يتعلق بمفهوم "قديم"، يفوقُ الزمانَ الطبيعي أهميةً بالنسبة إلى التأقلم في الحياة اليومية الروتينية.

2. الزمَن المعيوش

الزمنُ نوعان

"يبدو أن المسألة مفروغ منها: إن الزمن النفسي موجود حقيقةً ولا يختلط مع الزمن الطبيعي. ويكمنُ التمييزُ البديهي بين هذين الزمنين في مسألة الانسيابية. ينسابُ الزمنُ الطبيعي بشكل منتظم في حين يختلفُ إيقاع الزمن النفسي بحسب الظروف، إذ يمكن أن يعطي انطباعاً بالركود أو على العكس بالتسارع. إذا كنا نضعُ ساعةً يد ذلك لأن فهمنا للزمن ليسَ موثوقاً به: علينا دائماً أن نضبط ساعاتنا الدقاقة على الوقت. تجتمعُ عدة عوامل لإحداث تعديل بلا انقطاع في نسيج زمننا النفسي: العمر بالتأكيد فضلاً عن حالة عدم الصبر لدينا أو مدى قوة الأحداث الحاصلة ودلالتها بالنسبة إلينا".

مصدر: كلاين، أ. تكتيكات ساعات التوقيت، 2003، ص.182

أ. الزمن "المُبتكَر"

إن الزمن "الحقيقي" الذي يتم طرحه للتو بإيجاز وهو الزمن الطبيعي لا يمكن لعامة الناس معرفته طالما أنه لا يُعتبر سهلَ البلوغ "مباشرة". إن مسألة العلاقة بين الزمن المعيوش القريب من الذاتية الفردية والزمن الطبيعي الموضوعي والمستقل عن كل ذاتية كانت (ولا تزال) موضوع نقاشات ذات طبيعة عُلومية. فعلى سبيل المثال وبحسب إتيان كلاين (2003) إذا كان هنري برغسون [1859-1941] قد دافعَ عن الفكرة القائلة بأن الزمنَ الطبيعي امتدادٌ للوقت المتاح للأشياء المتعلقة بالخبرة الذاتية، فإن ألبرت أنشتاين قد عارضَ بشدة وحزم مفهوم الاتصال ما بين "الزمَنين". وإليكم مثلاً آخر يتعلق بنظرية هرمان ويل [1885-1955] وهو صديق مقرب من ألبرت أنشتاين الذي يعتقد بأن الكون لا تاريخ له ولا زمنية له في ذاته. إن الزمنَ غيرُ موجود إذاً بحد ذاته! لا وجودَ له إلّا لمراقبي الكون ونحن منهم. " أيمكن أن نكون نحن في الواقع صانعي تاريخ لا يملكه الكونُ من دوننا: العالمُ لا يمضي ولكننا سنجعله يمضي ونحن نمر فيه" (كلاين، 2003، ص.123). إنطلاقاً من وجهة النظر هذه لا يُعدُ الزمنُ سوى وليدِ ابتكار الإنسان واختراعه.

ب. من الطفل

تعتبرُ كاترين نلسون (1996) أن "سرعة التأثر" بالزمنية مسألة عالمية ووظيفية لدى الإنسان منذ الولادة ولكن وفقَ حدود معينة. "إلّا أن المعطيات البيولوجية مقنعة بالأنظمة الاجتماعية والثقافية واللغوية التي بواسطتها يُنظم الزمنُ ويُقاسُ وبالأنظمة النظرية التي بواسطتها يقوم الفلاسفة والعلماء بتكوين مفهوم مجرد عنه" (ص.259). إنطلاقاً من نظرة علم نفس النمو تقترحُ الكاتبة تحديد الزمان بتصنيفه إلى أربع فئات رئيسة:

1. الزمان الموضوعي (المطروح أعلاه).
2. زمان الطبيعة.

3. الزمان الاجتماعي-الثقافي.
4. الزمان المرتبط بأحداث الحياة اليومية.

* زمان الطبيعة. إنه نتاجُ دورات العالم الطبيعي (دورة الليل/النهار، دورة الفصول، إلخ.) والانتظامات البيولوجية الأساسية (نَظم القلب والتنفس، الدورات الهرمونية، إلخ.). يكون أحياناً في أساس المفهوم الدائري للزمان. ولكن يمكن الانتظامات البيولوجية الطبيعية أن تتأثر ببعض القيود الاجتماعية والثقافية وتخضع للتعديل والتغيير. ويُذكرُ على سبيل المثال إيقاع اليقظة/النوم الذي لا يكون باستمرار هو نفسه بحسب السياقات البيئية والثقافية. فبالتالي يمكن الاختلافات المراقبة في وقت النوم لدى أطفال المجتمع الريفي "كيبسيغيز" في كوكويت في كينيا وأطفال المدينة الأميركيين أن ترتبط باختلافات تنظيم البيئة والمحيط لدى كل منهما (سوبر وهاركنس، 1997). فبينما ينامُ أطفالُ منطقة كوكويت مع أمهاتهم ولا يُتركون بمفردهم في النهار، ينامُ الأطفالُ الأميركيون في أسرّتهم بشكل عام في غرفة مستقلة في أغلب الأحيان في الليل كما في النهار. وبالتالي فإن أطفالَ كينيا ينامون لمدة أقصر من الأطفال الأميركيين (الفصل 4).

* الزمان الاجتماعي-الثقافي. إنها طريقة أخرى لاكتساب المفاهيم المتعلقة بالزمنية وتوازي في أهميتها الطريقة الطبيعية السابقة. وتتمثلُ في ما يُطلق عليه مفهوم الأحداث المصطنعة الثقافية. وتطرحُ كاترين نلسون (1996) نوعين رئيسين:

1. الاستعارات (أنظر لاحقاً): إنها عبارة عن تجسيد الزمن غير المرئي بشيء مرئي: خط مستقيم ومسهم الرأس. "يملكُ مفهومُ الزمن الغربي الكلاسيكي بعداً واحداً وخطياً ويتمثلُ بخط الزمان حيث تنتقلُ على طوله اللحظات من المستقبل إلى الماضي أو تنتقلُ "الذات" على طول الخط من الماضي وعبرَ الحاضر نحو المستقبل" (نلسون، 1996، ص.264).

2. التقنيات (ساعات اليد، الساعات الجدارية...): " نعيشُ من الآن فصاعداً في مجتمع منظم بدقة على نحو زمني (لا سيما في الولايات المتحدة) ومتعلق بكمية استثنائية من الساعات والروزنامات. وبمعنى واقعي وملموس أكثر باتت أيامنا مُكمَّمة". (نلسون، 1996، ص.265).

تصفُ الكاتبة الوضعَ الذي يميزُ الطفلَ في طور النمو إزاءَ الزمان الاجتماعي- الثقافي على النحو الآتي: " ليس هناك من أساس طبيعي لوجود الأنظمة الاجتماعية-الثقافية المرتبطة بالزمان. غير أنه ينبغي على الأطفال بشكل أو بآخر تنسيقها مع معارفهم الزمنية الخاصة المتأتية من التجربة. يُضافُ إلى ذلك أنه لا وجود لمفهوم واحد أو نظام خاص بالزمان يكون إما طبيعياً أو اجتماعياً- ثقافياً. ينبغي على كل فرد إذاً أن يجمعَ أنظمة مختلفة ذات أهداف مختلفة غير أنها تتشابه أحياناً [...] إن تعايشَ هذه المراجع في إطار المنافسة يخلقُ تحدياً للطفل الذي يتعين عليه إعادة تنظيم نظام تصوري مرتكز على التجربة ليوفقَ بينه وبين المفاهيم المقبولة ثقافياً التي يتم التعبير عنها بواسطة الكلام والأنظمة الرمزية الأخرى" (نلسون، 1996، ص.266-267).

* الزمان المرتبط بالأحداث. إذا تبنينا الفكرة القائلة بأن الزمن يوصفُ بعبارات من مثل التعاقب والتزامن والمدة (بارو، 2000)، فإن هذه الجوانب الثلاث تبني مختلف أشكال العلاقات القائمة بين أحداث الحياة اليومية التي تنبثقُ بشكل مباشر من تجارب الأطفال. وخلافاً لميدان المكان الذي تم النظر فيه في الفصل السابق والذي يمكن أن يُعرف عبرَ التجربة الحسية المباشرة (الإدراك الحسي والحسية الحرَكية)، فإن ميدان الزمان " يجب أن يكون مجرداً من التجربة أو مبتكراً [...] يجدرُ بالزمان أن يتمثلَ بشكل رمزي أو رمزي تشابهي لأنه لا يمكن إدراكه حسياً وبشكل مباشر. إنه ليسَ "شيئاً" ينبغي على الطفل اكتشافه هنا" (نلسون، 1996، ص.262). إن مفهوم الحدث له أهمية كبرى في هذا التحديد. يُعتبرُ حدثٌ معين "قطعة" من تجربة معيوشة. لكل حدث موقعٌ في الزمان (الحاضر، الماضي، المستقبل) وظرفٌ محدد (هذا الصباح،

نهار الإثنين الفائت، عند الساعة الخامسة...). يسبقُ الحدث أو يلحق به أحداثٌ أخرى، وهذا ما يُعرف بالتعاقب. يمكن كلَّ حدث أن "يُقسمَ" إلى "أفعال" مختلفة ومنتظمة يتألف منها هذا الحدث (فعلى سبيل المثال تلبسون الجوارب قبل الحذاء...). كما تجري أحداثٌ كثيرة في آن وهذا ما يُسمى بالتزامن. وللحدث مدة معينة وسرعة معينة ("يمر" سريعاً نوعاً ما...) مما يتيحُ فرصة تحديد "الحدود" (البداية، سياق الأحداث، النهاية). إن بعض الأحداث متواترٌ كثيراً وبعضها الآخر أقل تواتراً. في النهاية، نطلقُ تسميات وتعابير لغوية شتى على أحداث الحياة اليومية المتعددة على غرار "حان وقتُ الاستيقاظ من النوم!"، "الفطورُ جاهز"، "حانَ وقتُ الذهاب إلى المدرسة"، " حانت الفرصة"، "حان وقتُ اللمجة"، "حان وقتُ النوم"، إلخ. يظهرُ الزمنُ المرتكزُ على أحداث الحياة اليومية مركباً. إنه إحدى الطرق الرئيسة لبناء الزمنية من قبل الأطفال ولذلك يتضمنُ علمُ نفس النمو مقاربة حديثة تطرح مسألة الزمن الاصطلاحي أي الزمن المرتبط بالمفردات اللغوية والإمكانات الزمنية (رودريغز- تومي وباريو، 1987) وبعلاقاته بالقواعد الاجتماعية والثقافية (تارتاس، 2001). يعودُ هذا الأمرُ إلى الاعتراف بضرورة النظر في تطور المفهوم بالاستناد إلى تطوره التاريخي داخل مجتمع معين (مونتانجيرو، 1977).

ج. الزمان المرتبط بالثقافة

كيفَ تبني الثقافاتُ الزمان؟ يدرسُ ماتيو ريكار وترينه كزوان توان (2000) الاختلافات القائمة ما بين الزمان في الفيزياء الغربية والزمان في الفلسفة البوذية. تنظرُ الفلسفة البوذية إلى الزمان على أن "لا وجود له في ذاته" (ص. 194) أي بمعزل عن مراقبٍ واع. لا يرى البوذيون في الزمان سوى مفهوم ابتكره البشر بغية التمكن من فهم الظواهر الطبيعية. إن الزمان " لا وجودَ له إلّا بالنسبة إلى تجربتنا وإلى أنظمة مرجعية معينة" (م.ن) على غرار الساعات. تقومُ الساعة بتحويل الزمن إلى شيء أي بتشييئه.

أما بالنسبة إلى الصينيين، فيرى إتيان كلاين (2002) أنهم " يعتبرون الزمانَ مجموعة عصور وفصول وعهود، ولكل منها قوامه وصفاته الخاصة بحيث لا يستطيع مطلق أي خط اتحادي أن يضعها في حالة اتصال. إن هذا المفهوم "الشعري" للزمان حالَ بلا شك دون تشكيله وتكوينه في إطار مفهوم [...] ومقابلَ مفهوم الزمان المتجانس الذي انتقاه الغربُ، نادَت الصينُ بتعددية نوعية تنظرُ إلى الحياة كما لو أنها تعاقبُ فصول فريدة لا تسلسل أحداث موجه نهائياً" (ص. 38-39). يرى الكاتبُ وكثيرون غيره بأنه يمكن كنتيجة لهذه المفاهيم الثقافية المختلفة الخاصة بالزمان أن يكون هناك منفعة أكبر لعيش الصينيين لحظات الحاضر في حين أن الغربيين يستندون إلى هذا الحاضر كوسيلة للنظر إلى المستقبل وترقبه، ويعد المستقبل بالنسبة إليهم مصدرَ همهم وهواجسهم الرئيس. ويفيدُ جون بري وإيب بورتينغا ومارشال سيغال وبيار داسان (2002) بأن هنود هوبي في الولايات المتحدة الأميركية لا يستعينون بمفاهيم الحاضر والماضي والمستقبل بحد ذاتها ولكن يستخدمون مفاهيم "المُنجَز" (الحاضر والماضي) و"غير المُنجز" (المستقبل). ويطرحُ إتيان كلاين (2003) مثلاً عن شعب أوروكايفا في بابوازي، غينيا الجديدة الذي لا يملكُ مفردة محددة لتسمية الزمان بحد ذاته بل مفردات للإشارة إلى النهار، الليل، قبل، الآن، وبعد. في النهاية يعتبرُ كلٌ من رابي باغات وكارن ساوث مصطفى (2002) أن المجتمعات الفردانية التي تفضل "الذات الخاصة" تثمنُ غالياً الزمَن الخاضع لساعات التوقيت بالمقارنة مع المجتمعات الجماعية التي تؤثرُ "الذات الجماعية" والزمن المرتكز على الأحداث. وهنا نقفُ أيضاً أمام مجموعة متنوعة من المفاهيم وفقاً للثقافات.

3. مفهوم مركّب

لا بد من أن القارئ قد وصلَ إلى الاستنتاج القائل بأن الزمان مفهومٌ

متشعب ومركّب. يمكن التمييز على الأقل بين زمان موضوعي وعالمي وهو موضوع دراسة الفيزياء وزمان معيوش مبتكَر ومتغير كثيراً أي زمانكَ وزماننا. في إطار هذا الفصل، هذا هو الزمانُ الذي يهمنا. وبحسب هيرفي بارو (2000)، يشتملُ هذا المفهومُ على ثلاثة مفاهيم مختلفة وأساسية:

- التزامُن الذي ينظرُ في وجود أحداث متعددة في اللحظة نفسها.
- التعاقُب، نقيضُ التزامُن، يختصرُ النظام الزمني بسلسلة موحدة الخط من اللحظات أو الأحداث.
- المدة تقضي بتطبيق طريقة قياس على سلسلة الأحداث الموحدة الخط.

يُضاف إلى ما تقدم ثلاثة مفاهيم إضافية ومكونة لهذا المفهوم:

- الحاضر يعبرُ عن ولوج الأحداث بشكل مباشر.
- الماضي يشيرُ إلى تذكر الأحداث أو إعادة بنائها.
- المستقبل يقضي باستباق الأحداث أو توقعها.

يرى الكاتبُ أن هاتين المجموعتين من المفاهيم تنبثقان من مناهج منطقية محددة وتتقاطعان باستمرار بحيث تؤديان إلى اشتراك المعاني المتشعب لمفردة "الزمان" (أنظر أيضاً كلاين، 2003). يبدو جلياً إذاً بحسب الباحثين أنه يتم دراسة هذا الجانب أو ذاك من مفهوم الزمان ولا يُعمدُ مطلقاً إلى دراسة مجموعة هذه الجوانب بكليتها. في النهاية نترك الكلام لكاترين نلسون (1996) قبل عرض إحدى الأحداث المصطنعة الثقافية الرئيسة للتعبير عن الزمنية: الاستعارات التصورية.

الزمانُ بصفته بناءً "بيولوجياً-إدراكياً-اجتماعياً-ثقافياً-لغوياً"

"باختصار لا يستطيعُ الطفلُ اكتشاف الزمان وحيداً لأنه (بعكس الأشياء المادية الملموسة) ليسَ كياناً موجوداً يمكن اكتشافه. بخلاف ذلك، أظهرَت بعض التحاليل لعمليات التغير أن العديدَ من المجتمعات قد أدركوا مفهوم

الزمان عبر طرق مختلفة وبأن هذه الطرق تُنقلُ إلى الأطفال بواسطة الأشكال اللغوية. إن معارف الأطفال التصورية للزمان حتى المعارف التي لا يتم تعلمها إرادياً هي معارف نُقلت بواسطة اللغة والكلام والأحداث الاصطناعية الثقافية. تمثلُ النماذج الإصطلاحية للزمان [...] معرفة متكونة في الكلام أي أن هذه المعرفة لا تشكلُ انعكاسَ الواقع وحسب بل إنها البناء الثقافي للواقع [...] إن النظرة [التي تدافعُ عنها كاترين نلسون] يمكن أن تُصنف على أنها منبثقة من النسبية الثقافية واللغوية الجذرية التي تُنسَبُ إلى وورف (1956). ولكن يكمنُ مفهومُ البنى الثقافية المطروح ببساطة في عدم تشابه كافة أنظمة المعارف الثقافية ويتعين بُالتالي على الأطفال أن يكيفوا اكتسابَ المعارف مع الأنظمة الثقافية التي يقابلونها. لا يعني هذا التصور أن على الإدراك البشري في ثقافة ما أن يكون مختلفاً بشكل جوهري عن الإدراك البشري في ثقافة أخرى. أظهرت الأبحاثُ ما بين الثقافات أن الإدراك البشري الأساسي والأنظمة اللغوية متشابهة جداً حول العالم. ولكن الطريقة التي تمثلُ فيها اللغاتُ والثقافاتُ العالمَ متغيرة في أغلب الأحيان".

مصدر: نلسون.ك. اللغة في التطور المعرفي. إنبثاق العقل المتوسط، 1996، ص.288 وص.290.

II - الاستعارات التصورية

1. العقلُ المتجسد

أ. الحقائق الفلسفية

إستناداً إلى كاترين نلسون (1996) إن إحدى الأحداث الثقافية المصطنعة التي نستعينُ بها للتعبير عن الزمان وتكوين مفهوم له هي الاستعارة. والجدير بالذكر أن الاهتمام ينصبُّ في هذا السياق على الزمان "المُبتكَر" أو "المختَرَع" من قبل أحدهم ("من قبل الذات") أو من قبل مجموعة أفراد يتشاركون المفهوم نفسه ("من قبلنا"). يبدو مفهومُ الزمن متوقفاً على هؤلاء الأفراد. يمكن أن يكون متغيراً بحسب الجماعات لاسيما الاجتماعية والثقافية منها. إن هذا التصور المعروف بالبنائي يشكلُ جزءاً من التصورات الفلسفية الكلاسيكية الرئيسة لماهية الإنسان أو العقل/الضمير لدى الكائن البشري (على صعيد التحليل

لأونطولوجي). يوردُ جورج لاكوف ومارك جونسون (1999) التصورات الرئيسة التالية المنبثقة من التقليد الفلسفي الغربي:

- تصور ثنائي: الروح منفصلٌ ومستقل عن الجسد (ديكارت [1596-1650]).

- تصورٌ مستقل: حرية مطلقة وإدراك مُفارق وشامل (كانط [1724-1804]).

- تصور نفعي: الاقتصادية أي تأويج المنفعة أو التحكم الواعي للعقل.

- تصور ظاهراتي: يسمحُ الاستبطانُ بمعرفة العقل وطبيعة التجربة.

- تصور (بعد) بنيوي: كل شيء نسبي وجائز واعتباطي وتاريخي.

- تصور منبثق من الفلسفة التحليلية: يُستبعَدُ الفكرُ عن الجسد ويتيحُ الكلامُ النظرَ في الموضوعية والحقيقة (فريج [1848-1925]).

- تصور احتسابي: العقلُ حبكة معلوماتية تنقلُ الرموز وتديرها ويوضعُ العقلُ على أداة أي الدماغ (فودور).

- تصور تكويني: اللغة وليدة شكل وراثي مستقل عن أي عملية تواصل وعن أي سياق (شومسكي).

ينتقدُ الكاتبان مجموعة هذه التصورات ويقترحان مجموعة جديدة. وفقاً لهما يمكن الحصول على ثلاث نتائج رئيسة من الأبحاث التي أجريت مؤخراً حول العلوم الإدراكية والمعرفية. يجب أن تحث هذه النتائج على الترويج لمفهوم آخر للضمير أو للعقل وبالتالي إلى تصور جديد للطريقة التي يبني فيها هذا العقلُ معرفته عن الزمن على سبيل المثال. وتقضي النتيجة الأولى بأن المعرفة بالإجمال غير واعية بشكل أساس. تعدُ معظمُ أفكارنا في الواقع غير واعية ليسَ بالمعنى الفرويدي لمفردة عدم الوعي بل لكونها تعمل بسرعة بمعزل عن مستوى الوعي أو "تحت" مستوى الوعي.

أما بالنسبة إلى النتيجة الثانية فتكمنُ في أن الفكرَ يتأتى بشكل جوهري

وأساسي من التجربة الجسدية أو "المتجسدة". ولهذه المسألة آثارٌ هامة في ما يُعنى بأونطولوجيا الحقيقة (أي بما هو حقيقي) وبعُلومية هذه الحقيقة (أو كيفية معرفة الحقيقة). "إن الإثبات القائل بأن العقلَ متجسدٌ تعني أكثر من الفكرة التبسيطية القائلة بضرورة امتلاك الجسد للتمكن من التفكير. إن المدافعين عن مفهوم العقل المنفصل عن الجسد يوافقون على هذه الفكرة. ويرتكزُ مفهومنا على الفكرة القائلة بأن خصائص المفاهيم تُبتكرُ على أنها نتاجُ الطريقة التي يكون فيها الدماغ والجسد منظمين والطريقة التي يعملان بها في ظل العلاقات ما بين الأشخاص وفي العالم الطبيعي. إن فرضية العقل المتجسد تقطعُ علاقتها جذرياً مع التمييز بين الإدراك الحسي/التصور. في العقل المتجسد، يمكن أن نتصور أن نفسَ النظام العصبي المتضمن في الإدراك الحسي (أو حركة الجسد) يلعبُ دوراً مركزياً في التصور" (لاكوف وجونسون، 1999، ص. 37 -38). يجدرُ توضيح أن مفهوم العقل المتجسد يعادلُ "مفهوم التنظيم المعرفي الإدراكي عبر الأفعال" الذي اقترحه فرانسيسكو فاريلا (1989)، فرانسيسكو فاريلا، إيفان طومسون وإليانور روش (1993).

ب. طبيعة المفاهيم

يرى جورج لاكوف ومارك جونسون (1999) أن النتيجة الثالثة المنبثقة من الأبحاث في علوم الإدراك تفيدُ بأن المفاهيم المجردة هي مجازية واستعارية بشكل أساسي. في الواقع إن مجالات حياتنا العقلية المتعددة أو الذاتية تنتجُ في الغالب من مجالات تجريبية أخرى. وتتأتى الطريقة التي نكوّنُ فيها المفاهيم ونفكر وننظر في هذه المجالات بشكل عام من التجربة الحسية الحرَكية أو التجربة "المعيوشة". فيمكن على سبيل المثال أن ندركَ فكرة ما (تجربة ذاتية) بمساعدة شيء (تجربة حسية حرَكية). إن الإخفاقَ في فهم فكرة يمكن أن يعادلَ فكرة وجودها أمامنا أو أعلى من رأسنا ولا نتوصل إلى "التقاطها" أي استيعابها. " إن النسق الإدراكي الذي يُنتجُ هذه التصورات هو الاستعارة

التصورية. إنه يسمحُ باستخدام ميدان الإمساك الطبيعي بالشيء للتفكير في موضوع الفهم" (ص. 45).

ميزَ الكتابُ الاستعارات "الأولية" التي تصبحُ بعدئذ مكونات الاستعارات "المركبة". وفضلاً عن ذلك " إن الاستعارات التصورية مُكتسبة عالمياً. إنها استعاراتٌ عامة مما لا يعني أنها فطرية. تؤدي الكلياتُ التصورية إلى الكليات اللغوية كالطريقة مثلاً التي يُعبرُ فيها عن الزمان في مختلف لغات العالم [...] إنه لمهمٌ الإشارة إلى أن جميع الاستعارات التصورية لا يُعبرُ عنها في مفردات اللغة إذ يظهرُ بعضُها بواسطة قواعد اللغة وبعضها الآخر عبرَ الإشارات والفن أو مجموعة الطقوس والحركات الرتيبة. يمكن التعبيرُ عن هذه الاستعارات غير اللغوية في ما بعد عن طريق الكلام وغيره من الوسائل الرمزية" (لاكوف وجونسون، 1999، ص.57). إستناداً إلى وجهة النظر النظرية تقضي الاستعاراتُ في إقامة تواصل بين ميادين تمتلكُ صفات مختلفة، إنطلاقاً من الميدان المصدر (تجربة حسية-حرَكية) باتجاه الميدان الهدف (تجربة ذاتية).

تضحدُ "الواقعية المتجسدة" ثنائية الذات/ الشيء وترتكزُ على البنائية (لو موان، 1994، 1995) التي يمكن أن تتخذ صفة (فاريلا، 1989؛ فاريلا، طومسون وروش، 1993) المنظم الإدراكي عبر الأفعال. في الواقع، تُحدثُ "الواقعية غير المتجسدة" قطيعة أنطولوجية بين الأشياء التي "في الخارج" من جهة وبين الذاتية "الكامنة في الداخل" من جهة ثانية. وما أن يتم الانفصالُ حتى نشهد سوى إمكانيتين لتصور الموضوعية حيث الإمكانية الأولى مغلوطة وخاطئة بقدر الثانية: (1) تُعطى من الأشياء نفسها ألا وهي الوضعية، (2) تُعطى من البُنى الذاتية المتداخلة للوعي المشترك بين الناس ألا وهي البنائية الاجتماعية. يُعد التصورُ الأول مغلوطاً لأنه لا شيءَ قائمٌ في ذاته أي بمعزل عن وجود مراقب لهذا الشيء. أما التصور الثاني فهو أيضاً خاطئ لأن الذاتية المتداخلة تستثني الاتصالَ بالعالم. " إن البديلَ الذي نقترحُه ألا هو الواقعية المتجسدة يستندُ إلى واقع أننا متصلون بالعالم بواسطة تفاعلاتنا المتجسدة" (لاكوف وجونسون، 1999، ص. 93).

2. الزمنية

بخلاف التصور الفلسفي التقليدي (راجع كلاين، 2003، 2002)، يعتبرُ جورج لاكوف ومارك جونسون (1999) أن معرفة الزمان تتوقفُ بشكل كبير على كيفية إدراك الفيلسوفِ نفسه مفهومَ الزمان. " باختصار، يتطلبُ مشروعُ البحث الفلسفي المتكامل معرفة النظام التصوري المسبقة حيث يتم تحقيق هذا المشروع. إنه عملٌ تجريبي خاص بالعلوم الإدراكية وبعلم الدلالة المعرفي [...] لا يسعنا من دون هذا العمل التمهيدي أن نعلمَ ما إذا كانت الأجوبة التي أعطاها الفلاسفة لأسئلتهم تشكلُ نتاجَ عملية تكوين المفاهيم المجردة الذي قادَ مرحلة إعداد الأسئلة بحد ذاتها. فعلى سبيل المثال، إذا أثبتَ أحدُهم أن الزمانَ لا متناهٍ، أليسَ هذا الاستنتاجُ مرتكزاً على مفهوم مسبق حول الزمان تقتضي بأن يكون لامتناهياً؟" (ص.136). يعمدُ الكاتبان في هذا الإطار إلى عرض نسقَين لتكوين المفاهيم المجردة الخاصة بالزمان ألا وهما: النسَق الكِنائي الذي يُستتبَع ويُستكمَل بالنسَق المجازي.

أ. النسَق الكِنائي

إذا بدا متعذراً علينا معاينة الزمان "في ذاته" يمكننا معاينة الأحداث التي تتلاحقُ ومقارنتها لا سيما على مستوى مدة كلٍ منها. ويُعرفُ هذا النسَقُ بالكنائي ليُضافَ إليه بعدئذٍ النسَق المجازي. وتتأتى عن ذلك الفكرة القائلة بأن الخصائص الأساسية لمفهوم الزمان لدينا ليست سوى النتائج الناجمة عن خصائص الأحداث المعيوشة (راجع نلسون، 1996).

- الزمانُ موجهٌ يسيرُ في اتجاه واحد لأن الأحداثَ تملكُ اتجاهاً واحداً.
- الزمانُ متواصلٌ لأننا نعيشُ الأحداثَ على أنها أحداثٌ متواصلة.
- الزمانُ منفصلٌ أو مجزأ لأن الأحداثَ الدورية لها بداية ونهاية.
- الزمانُ قابلٌ للقياس لأن تكرارَ الأحداث قابلٌ للتعداد.

لا يعني كلُ ما تقدم أننا نفتقرُ إلى التجربة المحسوسة للزمان بل أن تجربتنا

"الواقعية" حول الزمان هي دائماً نسبية لكونها ترتبطُ بتجربتنا "المعيوشة" أو "المتجسدة" للأحداث. "يعني ذلك أن تجربتنا حول الزمان تتوقفُ على تصورنا المتجسد له بلغة الأحداث" (لاكوف وجونسون، 1999، ص. 139).

ب. النسَق المجازي

يسمحُ التأملُ الحدسي الإقرارَ بواقعٍ مفاده أن الأفرادَ نادراً ما يتكلمون على الزمان بحد ذاته ولكنهم يقترضون مفرداتٍ وعباراتٍ وصوراً من حقول معجمية أخرى للنظر في الزمان والحديث عنه. وقد أظهرَت أعمالٌ وأبحاث متعددة بالفعل العلاقة المتميزة القائمة بين ميدانَي الزمان والمكان على غرار أبحاث جان بياجيه (1946) وبول فريس (1957). كما شددَ رافاييل نونييز (1999) مؤخراً على الطابع الكوني الشامل لهذا الارتباط بعد استنتاجه لهذه المسألة في مختلف الثقافات. إننا في صددِ الحديث عن نسَق "الاستعارة التصورية" أي نسق الحركة المعرفية التي تجيزُ تحقيقَ إستدلالات محددة في الميدان الهدف (الزمان) إنطلاقاً من إسقاطات التجربة والاستنتاجات المتأتية من الميدان المصدر (المكان).

لا نشهدُ إلّا على الاستعارات المكانية التي يمكنها التعبير عن الزمنية. وقد أبرزَ جورج لاكوف ومارك جونسون (1999) الاستعارتين التاليتين من ضمن عدة استعارات بالطبع:

- الاستعارة <الزمَنُ موردٌ.> إنها الحالُ عندما تقولُ مثلاً "ليسَ لدي سوى القليل من الوقت للمراجعة للامتحان" أو "لدي الآن كل الوقت للنوم ومشاهدة التلفاز".

- الاستعارة <الزمنُ كالمال> توازي العبارات التي يُقالُ فيها أنتَ "تربحُ" أو "تضيع" الوقت الثمين أو بالأحرى أنتَ "تهدر" وقتك أحياناً بالمرح.

وبالنسبة إلى الاستعارات التي تستخدمُ المكانَ كميدان مصدر، يذكرُ

الكاتبان بشكل رئيس ثلاث عائلات من الاستعارات. فلنطرح بادئ ذي بدء الاستعارة التالية < الزمنُ كالذاتِ في حركة> حيث:

- ما هو في المستقبل هو الموضعُ الذي ننتقلُ نحوه.
- ما هو في الحاضر هو الموضعُ الذي ننتقلُ منه.
- ما هو في الماضي هو الموضعُ الذي انتقلنا منه.

ومن ثم يعرضُ الكاتبان الاستعارة الآتية <الزمنُ الحركة> التي تدل على الوقت الذي "يمر" و"ينساب" أو بالأحرى "ينقضي":

- ما هو في المستقبل ينتقلُ باتجاه الذات أو إلى الأمام.
- ما هو في الحاضر يمرُ على الذات.
- ما هو في الماضي ينتقلُ باتجاه الذات أو إلى الوراء.

وأخيراً إليكم الاستعارة التالية

* الاستعارة الذاتية المركز (الخاصة بالمراقب). في الاستعارة الأولى قامَت علاقة بين لحظة محددة وبين موقع المتحدث: المراقب أو المتكلم (الجدول 18). إن الأشياء الزمنية أي الأحداث أو اللحظات "توضعُ في المكان" بطريقة تكون فيها بعيدة نسبياً عن المتكلم مع دينامية محتملة بينهما. يقعُ الزمانُ في هذه الحالة على محور أمام/ وراء بالنسبة إلى الذات (مكان ذاتي المركز). وتنطبقُ هذه الاستعارة الذاتية المركز على الحالتين معاً أي عندما تنتقلُ الأشياء/ الأحداث على الخط المستقيم بينما يكون المراقبُ ثابتاً (<الزمنُ حركة>) وفي الحالة المعكوسة (<الزمَنُ كالذات في حركة>).

الميدان المصدر (المكان)	←	الميدان الهدف (الزمان)
الأشياء	←	الأحداث
تسلسل الأشياء المنظمة على خط أفقي	←	تسلسل زمني للأحداث
أشياء أمام المراقب	←	أحداث مستقبلية
أشياء وراء المراقب	←	أحداث ماضية
أشياء على مستوى المراقب	←	أحداث حاضرة وحالية

الجدول 18. الاستعارة الذاتية المركز (نونييز، 1999)

لم يُحدد قبلياً ما إذا كان الماضي يقعُ وراءَ المراقب أو أمامه. ومع ذلك ففي فرنسا يتموضعُ الماضي عامةً "وراء" الذات والمستقبل " أمامها". ولكن لا تنطبقُ هذه الحالة في أنحاء العالم كافة. يستندُ إدغار ويبر (1989) في هذه المسألة على أعمال تُفيدُ بأن الغربَ المعاصرَ إن بدا "مفتوناً" بالمستقبل الذي "يقعُ" أمام الذات فإن المغربَ المعاصر مسحورٌ على نحوٍ معاكس بالماضي. وينعكسُ هذا الأمرُ حتى على بُنى اللغة العربية. وبالتالي " فإن الفئات الزمنية الماضي-الحاضر-المستقبل ليست موجودة على هذه الحال في اللغة العربية [...] يبرزُ في اللغة العربية تعارضٌ رئيسي بين جانبين من الزمن: الجانبُ "المُنجز" والجانبُ "غير المُنجَز" (ص. 252). وينصبُ الاهتمامُ على الجانب "المُنجز" أي المعلوم وهو الماضي الذي يتم تثمينه غالياً. إن هذا الماضي مرتبطٌ ارتباطاً وثيقاً بالقرآن الكريم وبالمقدسات. يمكن إذاً استنباط الفرضية القائلة بأن الاستعارة الذاتية المركز الخاصة بالزمان في المغرب هي معكوسة بالنسبة إلى الحالة في فرنسا. إن الماضي يقعُ "أمام الذات" لأنه معلومٌ ومُنجَز ومقدس ويمكن مواجهته و"رؤيته" في حين أن المستقبل غير المُنجز يقع "وراء الذات" لأنه لا يمكنُ رؤيته بعد. ويشيرُ الكاتبُ إلى أنه يتعينُ على الإنسان المغربي لدى الاتصال بالمجتمعات الغربية ومن أجل التأقلم معها أن "يديرَ ظهره للماضي العربي" لكي "ينظرَ إلى المستقبل الغربي" من دون أن يأتي

حراكاً. وسنرى من خلال التجربة التي تم تحقيقها في المغرب وعُرِضَت في ما يلي بأن الوضعَ غير سهل على الإطلاق.

* الاستعارة الاستخراجية (التي تواجهُ المراقبَ). بالنسبة إلى نموذج الاستعارة الثاني، يضعُ الأشخاصُ اللحظات والأحداث في إطار المكان على أنها مجموعة متتالية من الأشياء في طور الحركة (جدول 19). توضعُ الأحداث الواحد تلو الآخر على طول خط أفقي "يتمركزُ" مقابلَ المتكلم (مكان استخراجي).

الميدان المصدر (المكان)	←	الميدان الهدف (الزمان)
الأشياء	←	الأحداث
مجموعة متتالية من الأشياء	←	التسلسل الزمني للأحداث
حركة أفقية لكل السلسلة في اتجاه معين	←	إنسياب أو مرور الوقت
واجهة الأشياء الموجهة تبعاً لاتجاه حركتها	←	بداية الأحداث الموجهة وفقَ انسياب الزمن
التسلسل حيث يقعُ الشيء أ أمام (أو وراء) الشيء ب.	←	الترتيب حيث الحدث أ يأتي قبل (أو بعد) الحدث ب.

جدول 19. الاستعارة الاستخراجية (نونيز، 1999).

وفي هذا السياق إن المسألة التي لم تحدد تقع في الخانة نفسها للاستعارة السابقة. وتكمنُ المسألة في السؤال التالي: أتنتقلُ الأحداثُ على خط الزمن أم لا؟ في الحالة الأولى، يتم الإشارة إلى الإستعارة التالية

لا تَعتبر الاستعارة واقعاً

"إن استعارتنا العادية التي تفيدُ بأن الزمانَ عبارة عن مواقف في المكان [...] تنظمُ جزئياً تجربتنا حول الزمان، كما أنها ضرورية من أجل تصور هذه الأشياء الرائعة أي الروزنامات والساعات والتاريخ ونظريات الفيزياء.

إلّا أنها ليست سوى استعارة. إذا أخِذت حرفياً تنبثقُ حينها جميع أنواع المشاكل: تقول النسبية العامة أن المستقبل والحاضر والماضي يتعايشون معاً. إن تبني هذه الاستعارة بشكل حرفي يستبعدُ الإمكانية الواعدة لنظرياتنا حول علم الكونيات، ألا وهي نظرية البيغ بانغ. إن المغزى من القصة هو التالي: نعم <الزمنُ كالمواقف في المكان> مفهومٌ استعاري ومجازي ويمكن أن يكون في بعض الحالات جزءاً مكوناً لفهمنا لما هو حقيقي، ولكنه يمكن أن يقودنا أيضاً، بصفته استعارة، إلى الحماقة والكلام الغبي إذا لم نتوخ الحذر."

مصدر: لاكوف.ج. وجونسون.م. الفلسفة في الطبيعة البشرية، 1999، ص. 160

3. أمثلة للأبحاث

أ. المكان مصدرُ الزمان

ساهمت الأبحاثُ التي أجريَت مؤخراً في إبراز الطابع المجازي للتعبير– وبالتالي لتكوين مفاهيم ومعان مجردة– عن الزمان. ركزت ليرا بوروديتسكي (2000) في أعمالها على الواقع القائل بأن مجالَ الزمان "المجرد" يتم إعداده انطلاقاً من مجال المكان "الملموس" الذي يشكلُ بذاته موضوعَ تجربة مدركة منذ الحداثة. في الواقع، يبدو من السهل التسليم بصعوبة استنباط فكرة واضحة عن شيء لا يُرى ولا يُسمع ولا يُلمس، إلخ... لذلك فإن الارتكاز على ميدان معارف يُرى ويُسمع ويُلمس يسمحُ بالتعبير مجازياً عن ذاك الميدان المجرد بتوسل المفردات الخاصة المتعلقة بالميدان الأول. تكمنُ العملية إذاً في "استيراد" "البنية العميقة" - وليس "الخصائص الظاهرة" وحسب– للميدان "المصدر" (أي المكان في هذا السياق) بغية التعبير عن بنية الميدان "الهدف" (الزمان) العميقة وتكوين مفهوم مجرد عنها. ليس من المستحيل إذاً إمكانية قيام التباس وتشابك بين الميدانين.

تهدفُ التجاربُ التي أجرتها ليرا بوروديتسكي (2000) إلى "اختبار صحة

الإثبات النفسية التي بمقتضاها يتم تنظيم الميادين التصورية على غرار الزمان بموجب علاقة مجازية مع ميادين متفرعة من التجربة المادية الملموسة مثل ميدان المكان" (ص.3). تكمنُ الفكرة في دراسة مدى تأثير تفكير الأشخاص في بعض العلاقات المكانية المحددة على طريقتهم في التفكير بالزمان. نقدمُ إذاً مسبقاً للأشخاص الذين يخضعون للاختبار حالات مكانية حيث ينتقلُ المراقبُ باتجاه شيءٍ ما أو الشيء ينتقلُ باتجاه المراقب. ثم يُطلبُ منهم الإجابة عن سؤال متعلق بالزمان ويبدو ملتبساً بحيث يمكن حله بواسطة الاستعارتين المطروحتين سابقاً. فعلى سبيل المثال، إذا كانت العبارة " تم نقل اجتماع الأربعاء القادم يومين إلى الأمام"، في حالة الاستعارة (المراقب ينتقل) ويعقد الاجتماع يوم الجمعة، بينما في حال (الحدث ينتقل) يعقد يوم الاثنين.

وزعت ليرا بوروديتسكي (2000) في التجربة الأولى استمارات إلى 98 تلميذاً أميركياً. تبدأ الاستمارة بالنسبة إلى نصف التلاميذ بأسئلة تتضمن الاستعارة التالية وأما في التجربة الثانية فأجابَ ثلاثمئة وتلميذان أميركيون على نوع الأسئلة نفسها كما سبق ولكن "بشكل معكوس" هذه المرة بحيث قدمنا لهم أولاً حالات زمنية مختلفة ومن ثم حالة مكانية ملتبسة. تشيرُ النتائج إلى أن 47% فقط من الطلاب قد حلوا الحالة "المكانية" الملتبسة بالتنسيق مع الاستعارة "الزمنية" المطروحة في بداية الاستمارة. يعني ذلك أن نسبة 50% المتبقية اختارت الاستعارة "الزمنية" الثانية وتُسمى بذلك "صدفة". يقومُ استنتاج الكاتبة على أن الزمانَ لا يؤثر بشكل جوهري وأساسي في المكان علماً بأن العكسَ قائمٌ وحقيقي. "يمكن الناس أن يستفيدوا من المعلومة المكانية للتفكير في الزمان ولكن لا يستفيدون من المعلومة الزمنية عندما يفكرون في المكان" (بوروديتسكي، 2000،ص.16). وفي إطار مقاربة مجازية لاكتساب المفاهيم المجردة تصحُ الفكرة التي طورها جورج لاكوف ومارك جونسون (1999) ومفادها أن المكان هو الميدان المصدر للزمان.

ب. الزمان الخاص باللغات

قامت ليرا بوروديتسكي في بحث آخر بدراسة أثر اتجاه القراءة والكتابة في اللغة على التعبير أو بالأحرى على تكوين المفاهيم والمعاني المجردة المتعلقة بالزمان. في الواقع، إن الزمانَ الذي "يواجهُ" المتكلم موجه في الاستعارة الاستخراجية. ولكن نحو أي اتجاه؟ ينشأ عن هذا التساؤل السؤالَ النظري الآتي: "هل الناس التي تتكلم لغات عديدة تفكرُ في موضوع العالم بأسلوب مختلف؟" (ص. 1-2). نقفُ هنا أمام النسبوية اللغوية التي تم طرحها في الفصل السابق.

إن التجاربَ التي قامت بها الكاتبة " تُظهرُ أثرَ التفكير في اللغة الأم على الفهم في اللغة الثانية باستخدام القياس الضمني أي زمن الكُمون. تدرسُ هذه التجاربُ بنوع خاص ما إذا كان المتكلمون بالإنكليزية والصينية يفكرون على نحو مختلف في موضوع ميدان الزمان بينما تكون هاتان المجموعتان " تفكران باللغة الإنكليزية" في الوقت نفسه (بوروديتسكي، 2001 ص.3). تكمنُ فائدة اللغة الصينية كلغةٍ أم في أنها كما اللغة الإنكليزية تعبرُ عن الزمان باستخدام العبارتين المكانيتين "قبل" و"بعد" إلّا أنها تتميزُ عن اللغة الإنكليزية في إضافة عبارتَي "تحت" و"فوق" للتعبير أيضاً عن الزمان. وبالتالي ففي اللغة الصينية، تُعرف الأحداثُ التي وقعت بعبارة " فوق" في حين يُرمزُ إلى الأحداث المستقبلية بمفردة "تحت". هناك أمثلة على استخدام المحور العمودي "فوق/ تحت" للتعبير عن الزمان في اللغة الإنكليزية ولكنها مسألة نادرة بالمقارنة مع استخدام هذا المحور باللغة الصينية المانداران.

هل المتكلمون بلغة المانداران على أنها اللغة الأم وباللغة الإنكليزية كلغة ثانية مؤهلون أكثر للتفكير في الزمان وفقَ الأسلوب العمودي في حين أن المتكلمين باللغة الإنكليزية وحسب يفكرون بالزمان بالأسلوب الأفقي؟ لإثبات هذه المسألة تقترحُ ليرا بوروديتسكي (2001) على 26 طالباً يتكلمون الإنكليزية لغتهم الأم و20 طالباً صينياً يتكلمون الصينية لغتهم الأم وقد تعلموا الإنكليزية

كلغة ثانية لدى بلوغهم 10-12 سنة أن يشاهدوا في مرحلة أوّلية مخططاً خاصاً بالمكان. يتعلق هذا المخطط إما بالعلاقات المكانية الأفقية بين شيئين (مثلاً " هل الشيء الأسود أمام الشيء الأبيض؟"، إما بالعلاقات المكانية العمودية بين هذين الشيئين نفسهما (" هل الشيء الأسود فوق الشيء الأبيض؟"). ينبغي على الطلاب أن يجيبوا فقط عن الأسئلة المطروحة. في مرحلة ثانية، تطرحُ الكاتبة أسئلة خاصة بالزمان حيث يجب على الطلاب الإجابة ؟ " صح" أو "خطأ". يُعنى نصفُ هذه الأسئلة باستعمال المفردات المكانية للتعبير عن الزمان (مثلا ؛ "هل يأتي شهر آذار أمامَ شهر نيسان؟"). إن الطلاب الذين رأوا أولاً المخطط الأفقي المترابط مع عبارة "أمام" يجيبون أسرع من الأشخاص الذين رأوا المخطط العمودي. أما النصف الآخر من الأسئلة فيتعلق باستخدام المفردات غير المكانية ولكن الزمنية ("هل يأتي شهر آذار قبلَ شهر نيسان؟"). وفي هذا السياق، ووفقَ المخطط المكاني السابق، سيجيبُ الطلابُ وفقاً للأسلوب الذي تحدده لغتهم الأم. إن الناطقين بلغة المانداران الصينية يكونون أسرع في الإجابة إذا كان المخطط المكاني عمودياً وأما الناطقون بالإنكليزية فهم الأسرع في الإجابة إذا كان المخطط المكاني أفقياً. تجدرُ الإشارة إلى أن لغة الاختبار التي اعتُمدت لكافة الطلاب هي الإنكليزية. تؤكدُ النتائج التي تم الحصول عليها هذه التكهنات.أظهرت الكاتبة إذاً أن الطلاب الثنائيي اللغة المانداران/ الإنكليزية "يميلون إلى التفكير في الزمان بالطريقة العمودية حتى عندما يفكرون بالإنكليزية" (بوروديتسكي، قيد الطباعة، ص.3). تصدقُ هذه النتائج بالنسبة إلى الكاتبة على نظرية النسبوية اللغوية. وبالنسبة إلى أمثلة أخرى وردت في الأبحاث التي تقع في الخانة نفسها، نضيفُ بأن شيبه لي، رونالد نوتال وشووين زاو (1999) أثبتوا أن إتقان الكتابة بالصينية لديه أثرٌ إيجابي على نتائج اختبار بياجيه لحفظ السوائل بالمقارنة مع إتقان اللغة الإنكليزية، كما ويطرحُ نادر تافاسولي (2002) النوع نفسه من التأثير في حالة اختبار استذكار معلومات متنوعة (كلمات مكتوبة، صور) موزعة على مكان له بُعدان (ورقة قياس A4).

III - "الأدوات" الثقافية

1. اللغة المكتوبة

إستنتجَ رافاييل نونييز (1999) أن الاستعارة الاستخراجية لها الغلبة في حالة التواصل في المجتمعات الغربية. يرى بول فريس (1957) أن التحييزَ الخطي للزمان في مقابل الذات يساهمُ في تحديد موقع انسياب الأحداث وتعاقبها. وكما أشرنا أعلاه تبدو الزمنية الغربية "موجهة" أكثر نحو المستقبل (بوميان، 1984). تُطرحُ بالتالي مسألة " المركزية المستقبلية" للاستعارة المكانية المتعلقة بالزمان المسهم الرأس. ويؤكدُ رافاييل نونييز (1999) أيضاً على الطابع المسيطر لمفهوم انسياب الزمان من الماضي باتجاه المستقبل الذي يتمثلُ مادياً بالتوجه من اليسار إلى اليمين على طول خط أفقي. منذ العام 1926 اعتبرَ ج.غيلفورد أن " الحركة من اليسار إلى اليمين [تتأتى من] تأثير القراءة والكتابة من دون شك التي تخلق في العالم الغربي اتجاهاً متميزاً" (نقلاً عن فريس، 1957، ص.279). وسعى ميشال فير (2000) إلى إثبات أن هذا الاتجاه يمكن أن يتأثر بالجَنبية (سيطرة جانب من الجسم على الآخر) الخاصة بالأفراد الذين يُجرى عليهم الاختبار.

وبغية إيضاح مسألة تأثير اتجاه القراءة والكتابة في لغة ما على اتجاه سهم الزمن، طلبَ كلٌ من باربرا تفيرسكي وسول كوجلماس وآتاليا وينتر (1991) من ألف ومئتي طفل وبالغ أميركيين تقريباً من عبريين يهود وعرب أن يقوموا بتصورات للعلاقات التفضيلية المكانية والزمانية والكمية بين الأشياء من خلال استخدام الرسوم البيانية. تقتضي الخرائط والرسوم البيانية " التموضع في المكان" أو التحييز من أجل عرض العلاقات بين الأشياء. ولكن إن كانت الخرائط تقوم بذلك حرفياً إلّا أن الرسوم البيانية تجسدُ هذه العلاقات بشكل مجازي. وتقضي إحدى فرضيات البحث بأن اتجاهَ القراءة والكتابة للغة يمكن أن

يكون له أثرٌ على تصور توجه التزايد (من "القليل" إلى "الكثير"). فكما تعلمون أن الأميركيين الناطقين باللغة الإنكليزية يقرأون ويكتبون من اليسار إلى اليمين في حين أن الإسرائيليين ذوي اللغة العربية يقرأون ويكتبون- الأحرف والأرقام- من اليمين إلى اليسار. يرى الكتّابُ أن " الاتفاقَ الذي يقضي بتصوير الزيادة برسم بياني من اليسار إلى اليمين يعودُ إلى أصول ثقافية بخلاف الإصطلاح الذي يقضي بتجسيد اتجاه التزايد من الأسفل إلى الأعلى ويبدو متجذراً في الفيزياء وعلم الأحياء في العالم، وبالتالي في الإدراك البشري والمعرفة الإنسانية" (ص.519).

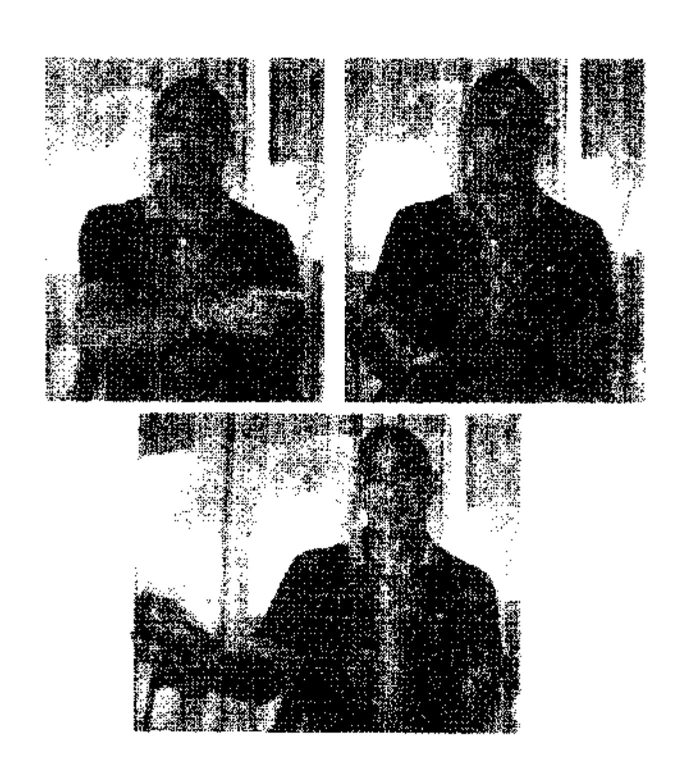
يقترحُ الكتّابُ إذاً على المشاركين في البحث القيام بمهمة لا تتضمن القراءة أو الكتابة. تقضي المهمة ببساطة بوضع علامات تمثلُ مختلف الأشياء الواحد بالنسبة إلى الآخر على ورقة مربعة. وبالنسبة إلى مفهوم الزمان فإليكم سؤال الاختبار المتعلق " بالوجبات الرئيسة في النهار". " يضعُ المجربُ علامة وسط الورقة ويقول إنها تمثلُ وجبة الغداء. ثم يطلبُ من الطفل أن يلصقَ العلامات التي تمثل الفطور والعشاء" (تفيرسكي، كوجلماس ووينتر، 1991، ص.520). كما تم طرح عدة مواضيع للاختبار مثل "ارتداء الملابس" و "الذهاب إلى المدرسة". يلحظ الكتابُ في ما يخص مفهوم الزمان وحسب أن هناك تأثيراً لطريقة التوجه في قراءة اللغات وكتابتها. لقد درسوا بنوع خاص "ميلَ الأميركيين الكبير إلى تمثيل المفاهيم المرتبطة بالزمان من اليسار إلى اليمين، وميل الناطقين باللغة العربية إلى تصوير وجهة الزمان من اليمين إلى اليسار، ومن الأعلى إلى الأسفل لا سيما بالنسبة إلى الأصغر سنا. كما برزَ ميلٌ كبير لدى المتكلمين بالعبرية إلى تجسيد الزمان على نحو أفقي ومن اليمين إلى اليسار ويتغيرُ هذا الاتجاه تدريجياً مع السن ليصبحَ من اليسار إلى اليمين" (ص. 529). يبدو أن الزمان يملكُ "اتجاهاً" ولكنه ليسَ مطلقاً أو عالمياً شاملاً. إن اتجاه الزمان نسبي أي متوقفٌ على اتجاه تدوين اللغة أو اللغات.

2. وسائل الإعلام الأخرى

كما وردَ في الفصل الخامس، وفي إطار علم النفس عبر الثقافي، يضعُ مفهوم كوّة النمو لشارل سوبر وسارا هاركنس (1986، 1997) نماذجَ للسياقات الثقافية الخاصة بنموِّ الإنسان وتطوره. في بيئة طبيعية منظمة بشكل محدد (النظام الفرعي 1) ترتبطُ ممارسات التعليم والرعاية التي يقوم بها الأهل والمربون (النظام الفرعي 2) بالنظريات الإتنية أي بالمعتقدات أو النظريات الضمنية الخاصة بالنموِّ (النظام الفرعي 3). في هذا الإطار يستندُ انتقالُ القواعد والقيم والمعارف الثقافية إلى وسائل متوفرة في المحيط على غرار اللغة الشفهية والمكتوبة (برونر، 2000أ). إنطلاقاً من هذه النظرة يُبرزُ كل من ليف فيغوتسكي (1985/ 1934) ومؤخراً ماري غوفان (1998، 2000أ، 2001 ب) أهمية اللغة كما أهمية لغة الأنظمة الاصطلاحية الأخرى (على غرار الروزنامات، النقوشات التاريخية، ساعات اليد والساعات الجدارية، إلخ...). وتشكلُ هذه الأنظمة المنتشرة بشكل واسع في المدارس ركائزَ لفهم التصورات الثقافية (فريدمان، نقلاً عن مونتانجيرو، 1984).

تطرحُ ماري غوفان، (1998) بالنسبة إلى هذا الموضوع، وهي التي تنادي بمقاربة اجتماعية-ثقافية للنمو المعرفي حيث "يتم التعريف عن السياقات النفسية بواسطة الأدوات والنتاج الاصطناعي المادي والرمزي الذي يصنعه الناس من أجل تنظيم تفاعلاتهم مع الغير ومع العالم" (ص.10)، تحليلاً تاريخياً حول مفهوم الزمان وموضوع استخدام ساعات اليد والساعات الجدارية، إلخ. تكمنُ المشكلة في هذا النوع من التحليل في أنه يستندُ إلى وثائق وليس إلى المراقبة المباشرة إلّا أنه يأتي بفائدة أكيدة. برزت إذاً تكنولوجيا ساعات التوقيت وانتشرت في أوروبا في القرنين الثالث عشر والرابع عشر. وقد وُضعت أول ساعة عامة في العام 1314 على جسر في منطقة كين في فرنسا. أدى هذا التطورُ التكنولوجي وانتشاره الواسع إذاً إلى تغيير ثقافي على مستوى تصور

مفهوم الزمان. وتحولَ الزمانُ من وقتٍ متواصل وموحد في البداية حيث يوصفُ الحدثُ على أنه يقعُ قبلَ أو بعد حدث آخر إلى سلسلة أحداث متقطعة ومعزولة بعضها عن بعض وقابلة للقياس. إننا هنا في صدد الحديث عن " تقسيم" الزمان. توافقُ الكاتبة على الفرضية التي لم يتم التحقق منها بالطبع والقائلة بوجود أثر للاستخدام المطرد لهذه التكنولوجيا على الحياة اليومية والنفسية للفرد وتعطي مثالاً على ذلك حول نمو قدرات التخطيط والبرمجة والجدولة. تساهمُ تقنية الساعة في الواقع في استباق الأفعال المختلفة للعديد من الناس وتنسيقها. فمع التطور التكنولوجي أصبحَ المستقبلُ مركزَ الاهتمام الرئيس. يسمحُ هذا التحليلُ التاريخي النظري الذي يربط التطور التكنولوجي الغربي "القديم" والتطور "الآني" بنمو القدرات الإدراكية والمعرفية الفردية بوصف لا بل بتفسير بعض التباينات الثقافية.



الرسم (15). حركات التعبير عن التعاقب الزمني.

ويشيرُ رافاييل نونييز وإيف سويتسر (2001) إلى أن الخطابَ يترافقُ دائماً بتعابير للوجه وبوضع الجسم والحركات العفوية المطروحة أعلاه على أنها مساعدة للنسَق المجازي وتنتمي إلى نوع التصورات المكانية الخاصة بالزمان. فعلى سبيل المثال يمكن للحظات أن توضعَ فرضياً في المكان بحركة يد تذهبُ إلى اليسار للإشارة إلى الماضي وإلى اليمين للدلالة على المستقبل (الرسم 15). تشكلُ اللغة الشفهية والمكتوبة وتعابير الوجه والحركات الهادفة إلى التواصل والتصورات البيانية والنتاجات الثقافية المختلفة والتكنولوجيا جميعها "الأدوات" التي نعبرُ بواسطتها عن الزمنية في إطار الحياة اليومية.

IV - السياق المغربي

هل لسهم الزمن اتجاه؟

"عرفتُ جامعياً يناقشُ مسألة التخطيطية والتعاقب الزمني في الفكر وفي الإشارة وهو يقوم بتمثيله وتجسيدها بحركة من إصبعه تذهبُ من اليمين إلى اليسار. وبما أنه إسرائيلي كان يفكرُ باللغة العبرية ويتصور مفهوم التعاقب المجرد للأفكار بالاتجاه الذي يستعينُ به عادة لقراءة الأحرف وهو الاتجاه المعاكس للكتابة باللاتينية واليونانية. إبتسمنا على الفور لهذا المشهد وتساءلنا بأي طريقة يمكن لإنسان قديم أن يتصورَ التسلسل الزمني فكرياً وقد اعتادَ الكتابة باستخدام طريقة البطرقة (boustrophédoon) حيثُ يُقرأ سطرٌ من اليسار إلى اليمين والسطر التالي من اليمين إلى اليسار..."

مصدر: إيكو. يو. الإشارة، 1988، ص. 195

1. فرضية وسكان

ما هو اتجاه سهم الزمن؟ رأينا للتو أن وجهة السهم يمكن أن تكون من اليسار إلى اليمين لدى الناطقين بالإنكليزية ومن الأعلى إلى الأسفل لدى المتكلمين بالصينية أو من اليمين إلى اليسار لدى الناطقين باللغة العربية. يعتقدُ إذاً بعض الكتاب أن توجهَ سهم الزمن مرتبطٌ باتجاه كتابة اللغة. فما هي الحالُ في المغرب الذي يُعد بلداً ناطقاً بالضاد بالطبع ولكن يتكلمُ ولكن شعبه اللغة الفرنسية أيضاً ويكتبها؟ وهل هناك اختلافٌ في التوجه في حال أتى التعبيرُ عن الزمنية بواسطة رسم (تصور رمزي تشبيهي غير لغوي) أو بواسطة نص مكتوب؟ أجرى مؤخراً كل من بنايسا زارهبوش وبرتران ترواديك (2006) بحثاً بهدف الإجابة عن هذه الأسئلة. شاركَ في البحث 114 طالباً من السنة الثانية في علم النفس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية "دار مهراز- فاس" في المغرب. ويتوزع المشاركون في البحث ما بين 76 طالبة و38 طالباً تتراوح أعمارهم بين 19 و29 عاماً (معدل العمر 22 سنة).

2. إجراء الاختبار

أجرى الطلابُ جماعياً اختبارين اثنين في اللغة الفرنسية للمجموعة الأولى وفي اللغة العربية للمجموعة الثانية (جدول 20). لم يخضع الطلبة لانتقاء محدد. إنهم الطلاب الذين حضروا يومَ الاختبار إلى القاعة التي يعطي فيها أحدُ الكاتبين حصته.

	فتيات	شبان	مجموع
الاختبارات بالفرنسية	35 (57%)	26 (43%)	61
الاختبارات بالعربية	41 (77%)	12 (23%)	53

جدول 20. عدد الطلاب المغاربة بحسب لغة الاختبار

أ. الرسم

يتم شرحُ الهدف من الاختبار للطلبة. لا يُعتبرُ هذا الاختبارُ بمثابة تقييم بل إنه بحثٌ وتحقيق مغفل وحيادي. يتعينُ على كل طالب القيام بما يظنه صحيحاً. يُطلبُ إذاً من الطلاب أخذ ورقة بيضاء وكتابة سنهم وجنسهم عليها. ومن ثم يُطلبُ منهم رسم خط أفقي ووضع ثلاث نقاط: في البداية، في الوسط وفي النهاية. لا تتمّ الإشارة إلى مسألة الاتجاه. وأخيراً يُطلبُ منهم أن يرسموا بشكل بسيط على هذه النقاط ثلاث لحظات من حياتهم الخاصة (الطفولة، الشباب، الشيخوخة) مع تصويرٍ لنموّ القامة (قصير القامة، متوسط القامة، طويل القامة).

ب. النص

بعد إتمام الرسم يُطلبُ من الطلاب أن يقلبوا الورقة ويرسموا من جديد خطاً أفقياً من دون الإشارة أيضاً إلى الاتجاه. وبعد وضع النقاط الثلاثة كما في السابق يُطلبُ منهم أن يكتبوا على هذا الخط (إما بالفرنسية أو بالعربية)

الكلمات الثلاثة التي تدل على المحطات الزمنية الثلاثة المرسومة: الطفولة، الشباب، الشيخوخة.

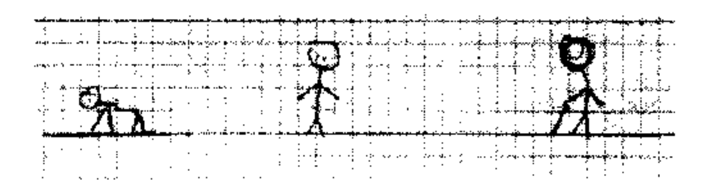
3. النتائج

أ. التأثير على الرسم

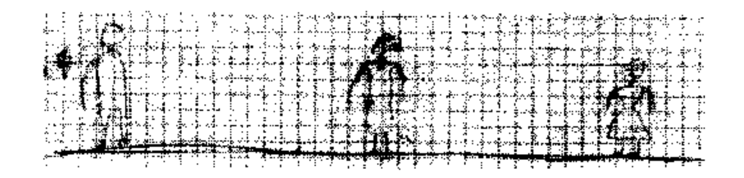
بالنسبة إلى تأثير لغة الاختبار على الرسم فلا نلحظ أي اختلاف في تواتر الأجوبة بحسب اللغة المستخدمة (جدول 21) إن في حالة اللغة الفرنسية أو في حالة اللغة العربية، نجدُ أن ما يزيدُ على 50% من الرسوم موجهة من اليسار إلى اليمين (لرسم 16) و40% من اليمين إلى اليسار (الرسم 17) وأقل من 10% موجهة بطريقة أخرى (الرسم 18). وبالتالي فبالنسبة إلى رسم سهم الزمن (أو التصور الرَسمي الرمزي) يبدو أن التوجهين [يسار ؟يمين] و [يمين؟ يسار] يستخدمان على السواء.

	[يسار ← يمين]	[يمين ← يسار]	[أعلى ← أسفل] [أسفل ← أعلى]	المجموع
اللغة الفرنسية	31 (%51)	25 (%41)	5 (%8)	61
اللغة العربية	29 (%55)	22 (%41)	2 (%4)	53
المجموع	60	47	7	114

جدول 21. تواتر الأجوبة بالنسبة إلى الرسم بحسب لغة الاختبار.



الرسم 16. رسم موجه من اليسار إلى اليمين.

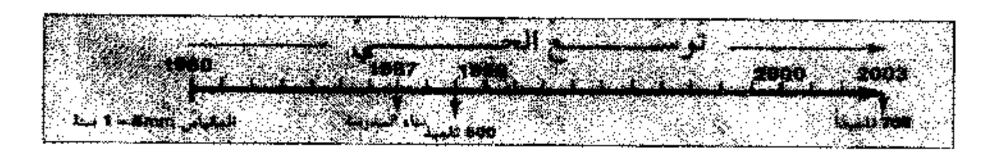


الرسم 17. رسم موجه من اليمين إلى اليسار.



الرسم 18. رسم موجه من الأعلى إلى الأسفل.

تؤكدُ هذه النتائج الملاحظات التي توصلَ إليها الكاتبان من خلال دراسة التصورات الرسمية الرمزية لسهم الزمن في مختلف الكتب الموجهة للأطفال في سن الدراسة. وإليكم على سبيل المثال الرسومات الثلاثة التالية (الرسم 19، 20، 21) المأخوذة من كتاب واحد مُعد لتلامذة الصفوف الابتدائية في المغرب (تامر، إدريسي، الزرهوني، زكور، إشبيهي، شاكر، كلاد والوهابي، 2003) .



الرسم 19. نموذج عن سهم الزمن [يسار ← يمين] (تامر وآخرون، 2003)

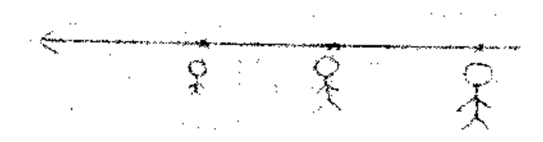


الرسم 20. نموذج عن سهم الزمن [يمين ← يسار] (تامر وآخرون، 2003)



الرسم 21. نموذج عن سهم الزمن
[أعلى ← أسفل] (تامر وآخرون، 2003)

لا عجَبَ إذاً في أن نجدَ، استثنائياً بالطبع، رسومَ طلاب يخلطون في آن التوجهين من اليمين إلى اليسار ومن اليسار إلى اليمين (الرسم 22).



الرسم 22. رسمٌ يمزجُ في آن الاتجاهين [يسار ← يمين] و [يمين ← يسار]

ب. التأثير على النص

بالنسبة إلى تأثير لغة الاختبار على النص نلحظ اختلافاً مهماً من الناحية الإحصائية لتواتر الأجوبة بحسب اللغة المستخدمة (جدول 22). في اللغة الفرنسية يكون التوجه [يسار؟يمين] هو الغالب (62%). في اللغة العربية إن التوجه المعاكس [يمين؟يسار] هو المسيطر (60%). تبدو هذه النتيجة إذاً مطابقة لاتجاهَي الكتابة في اللغتين. وفي ما يُعنى بكتابة النص (أو بالتصوير الاتفاقي) يبدو جلياً أن اتجاه كتابة اللغة يؤثر بشدة في اتجاه سهم الزمن.

	[يسار ← يمين]	[يمين ← يسار]	[أعلى ← أسفل] [أسفل ← أعلى]	المجموع
اللغة الفرنسية	(%62) 38	(%28) 17	(%10) 6	61
اللغة العربية	(%36) 19	(%60) 32	(%4) 2	53
المجموع	57	49	8	114

جدول 22. تواتر الأجوبة بالنسبة إلى النص بحسب لغة الاختبار

في المقابل، يقومُ بعضُ الطلاب بعكس الاتجاه المحدد للقراءة والكتابة في اللغة: (1) فإما هم يكتبون بالفرنسية وفقَ التوجه من اليمين إلى اليسار، (2) أو يكتبون بالعربية وفقَ التوجه من اليسار إلى اليمين. يبدو من المثير للاهتمام دراسة تأثير خيار توجه سهم الزمن في الرسم الذي تم في المرحلة الأولى على توجه سهم الزمن في النص المكتوب في المرحلة الثانية بحسب اللغتين.

ج. تأثير الرسم عن النص

يجدرُ التذكيرُ بأن الرسمَ قد أنجزَ قبل النص لدى مجموعتي الطلاب. وأظهرت النتائج أنه عندما يكون توجهُ سهم الزمن في الرسم متطابقاً مع اتجاه القراءة والكتابة في اللغة المستخدمة في الاختبار يبقى توجه سهم الزمن في النص هو نفسه (الجدولان 23، 24).

	نص [يسار ← يمين]	نص [يمين ← يسار]	نص [توجه آخر]
رسم [يسار ← يمين]	28 (%90)	3 (%10)	0
رسم [يمين ← يسار]	10 (%40)	14 (%56)	1 (%4)
رسم [توجه آخر]	0	0	5 (%100)

جدول 23. تأثير الرسم على النص باللغة الفرنسية

	نص [يمين ← يسار]	نص [يسار ← يمين]	نص [توجه آخر]
رسم [يمين ← يسار]	19 (%86)	3 (%10)	0
رسم [يسار؟يمين]	13 (%45)	16 (%55)	0
رسم [توجه آخر]	0	0	2 (%100)

جدول 24. تأثير الرسم على النص باللغة العربية

في المقابل، عندما يكون توجه سهم الزمن في الرسم غير متطابق مع اتجاه القراءة والكتابة للغة التي ستُستخدم في النص، نلاحظُ تغيرية هامة على صعيد اتجاه سهم الزمن. إن الميلَ إلى توجيه سهم الزمن في النص في الاتجاه المعاكس لاتجاه كتابة اللغة المستخدمة ولكن بشكل متطابق مع التوجه المُختار للسهم في الرسم يكون أكثر تواتراً من العملية المعاكسة:

- في اللغة الفرنسية: إذا كان الرسمُ [يمين؟ يسار] فالنصُ إذاً [يمين؟ يسار]- 56%.

- في اللغة العربية : إذا كان الرسمُ [يسار؟ يمين] فالنص إذاً [يسار؟يمين] - 55%.

- في اللغة الفرنسية: إذا كان الرسمُ [يمين؟ يسار] فالنص إذاً [يسار؟يمين] - 40% فقط.

- في اللغة العربية: إذا كان الرسمُ [يسار؟ يمين] فالنصُ إذاً [يمين؟ يسار]- 45% فقط.

4. مناقشة

تشيرُ نتائجُ هذه الدراسة بالإجمال إلى أنه في حالة التصور الرسمي الرمزي لسهم الزمن (الرسم)، يستخدمُ الطلاب المغاربة على السواء التوجهين [يسار؟ يمين] و[يمين؟يسار]. في هذه الحالة لا يبدو أن الزمنَ يملكُ توجهاً محدداً بوضوح. في المقابل في حالة اللغة المكتوبة (النص) الذي يُعد تصوراً غير رمزي بل اتفاقياً، يؤثرُ اتجاهُ قراءة اللغة وكتابتها (الفرنسية أو العربية) بشدة في توجه السهم. فعندما تطلبُ على سبيل المثال الكتابة بالفرنسية وفي حال كان رسمُ السهم قد أنجزَ مسبقاً وفقَ التوجه [يمين؟يسار] المطابق لاتجاه التدوين بالعربية، 40% من الطلاب (10 على 25) يكتبون الكلمات بالاتجاه المعاكس [يسار؟ يمين] المطابق لاتجاه القراءة والكتابة بالفرنسية. كما أن 45% من الطلاب (13 على 29) يكتبون الكلمات بالعربية وفقَ التوجه [يمين؟يسار] بينما قاموا من قبل بإتمام الرسم وفقَ التوجه المعاكس [يسار؟ يمين].

يُبرزُ مجموعُ هذه النتائج تغيرية لا يمكن إغفائها على صعيد اتجاه سهم الزمن في المغرب بحسب طريقة التعبير عن الزمنية (التمثيلية أو غير التمثيلية) واللغة المستخدمة في التواصل (العربية أو الفرنسية). إنطلاقاً من هذه النظرة لا يظهرُ اتجاهُ سهم الزمن في المغرب متجانساً ولكنه يخضعُ في المقابل للسياق (نوع المهمة، اللغة المستخدمة). وبتعبير آخر لا وجود لزمن واحد "في ذاته" بل لطرق متنوعة للتعبير عنه حتى في ظل الثقافة الواحدة.

V - السياق الفرنسي

1. الفرضية والسكان

إن العناصر المختلفة التي نعرضُها في هذا الفصل تسمحُ بطرح الفرضية العامة التالية: ترتبط تصورات الزمان وتحييزها بنوع خاص بالثقافة التي يشعرُ

الطفلُ أو البالغُ بالانتماء إليها وبمرحلة النمو التي يمر بها. ينصبُ الاهتمامُ إذاً على السياقات والحلول التي يضعها الأطفال لا سيما في سياق التعددية الثقافية من أجل تخطي النزاع الكامن والمحتمل الوقوع جراء الاختلافات بين المراجع الزمنية التي تنقلها العائلة أو تنشرها المؤسسات التربوية.

إنطلاقاً من هذه الفرضية العامة قامَ كلٌ من برتران ترواديك ولور إزوس (2003) ولور إيزوس وبرتران ترواديك (2005) بصياغة ثلاثة أسئلة حول تطور التعبير عن الزمنية لدى الأطفال الناطقين باللغة الفرنسية وباللغة العربية ولكن لدى المقيمين هذه المرة في فرنسا:

- هل يوجّه الأطفال الذين ينتمون إلى الثقافة الفرنسية تلقائياً سلسلة صور تقدّمُ سرداً لقصة معينة من اليسار إلى اليمين أي وفقَ اتجاه الكتابة في اللغة الفرنسية؟

- هل يميل الأطفال الذين ينتمون إلى الثقافة المغربية ويقيمون في فرنسا إلى توجيه سلسلة الصور تلقائياً وهم يسردون القصة من اليمين إلى اليسار أي بحسب اتجاه الكتابة في اللغة العربية؟

- هل هناك من ترابط، ، بحسب سن الأولاد وثقافتهم، بين اتجاه وضع الصور المختلفة على الطاولة (فعل حسي-حرَكي) واتجاه سرد القصة الممثلة عبر الصور نفسها (التعبير بالألفاظ)؟

تبيِّنُ المنهجية المختارة، في إطار إجراءٍ شبه تجريبي، الفعلَ والتعبيرَ الشفهي عن التوجه المكاني-الزماني عبر اختبار يشتملُ على: 1/ التنظيم المكاني للصور التي تمثلُ الأحداث المتتابعة، 2/ سرد القصة.

وبالنسبة إلى العينة التي يُستندُ إليها في هذه الدراسة التقت ميلاني لوفور ولور إيزوس (2002) مئة وثلاثة وستين طفلاً تتراوح أعمارهم بين 4-5 سنوات، 6-7 سنوات، و 10-11 سنة يرتادون الحضانات والمدارس الابتدائية المتعددة التي تقعُ جنوبَ غرب فرنسا، وتم طرح سلسلة من الأسئلة عليهم. بعد تدوين أسمائهم وجنسهم وتاريخ الولادة، طُرحت عليهم الأسئلة التالية:

- "هل تعلم إلى أي ثقافة تنتمي؟"
- " هل والدك فرنسي أم من بلد آخر؟ هل والدك فرنسي فقط؟ وما جنسية والدتك؟"
- " وأنتَ ما هي جنسيتك؟"
- "هل تتكلمُ لغة أخرى؟ وهل تكتبها أيضاً؟".

يبدو أن قلةً من الأطفال قادرة على الإجابة مباشرة عن سؤال انتمائهم الثقافي. إن بعض الأسئلة الإضافية التي تتعلق بثقافة الأهل يسمحُ بتحديد هذا الانتماء. عبرَ ثلاثة وثمانين طفلاً عن شعورهم بالانتماء إلى الثقافة الفرنسية وحدها. وتم تصنيف ثلاثة وخمسين آخرين إما عرباً أو أطفالاً ينتمون إلى الثقافتين الفرنسية والمغربية معاً. واعتبرَ إحدى وعشرون طفلاً أنهم ينتمون إلى ثقافة مختلفة عن الثقافتين السابقتين في حين امتنعَ أربعة أطفال عن إعطاء الإجابة. تتألف العيّنة المأخوذة لهذه الدراسة من مئة وستة وثلاثين شخصاً موزعين بحسب الأعمار على ثلاث مجموعات (جدول 25).

	4-5 سنوات	6-7 سنوات	10-11 سنة	المجموع
الثقافة ألفرنسية	33	27	23	83
الثقافة الفرنسية- المغربية	15	19	19	53
المجموع	48	46	42	136

الجدول 25. الأعداد بحسب العمر والثقافة

ترتكزُ طريقة تشكيل المجموعات الثقافية على التحديد الإناسي (الانتروبولوجي) الحديث للثقافة المذكور في الفصل الرابع. وللتذكير يرى دنيس كوش (2002) أنه لطالما تم تصور الثقافة على أنها "إرث وتراث الأشياء ومناهج التفكير والسلوك التي تعطي هويتها لجماعة بشرية ولأفرادها" (ص. 204). تعتبرُ هذه النظرة إلى الثقافة بأنها سبقت الأفراد في الوجود وحددت سلوكهم وتصرفاتهم. ولكن يرى الكاتبُ أن الأفرادَ هم الذين يرتبطون بعضهم

ببعض بعلاقات اجتماعية تُفرزُ وتنتجُ ثقافة الجماعة. ويُحددُ مفهومَ الثقافة إذاً على أنه "البناء الاجتماعي الذي يعيشُ حالة تجدد دائم وتقضي إحدى وظائفه بحماية حدود جماعة محددة على الدوام" (م.ن). ويتأتى تشكيلُ مجموعتين من الأطفال من بناء مشترك أعده الباحثون على قاعدة الشعور بالانتماء الذي عبرَ عنه الأطفال. يشيرُ بيار فرينيو (2001) في الواقع إلى المسألة التالية " يمكن تعريف الوحدات [الثقافية] إما من الخارج بواسطة المراقب (العالم بالإتنولوجيا، العالم النفسي) وإما بواسطة الأفراد أنفسهم (أفراد القبيلة والإتنية والمجموعة الاجتماعية)" (ص.81)، ونزيدُ على ما تقدم أنه يمكن تحديد هذه الوحدات الثقافية بواسطة الإثنين معاً.

2. إجراء الاختبار

تتألف أدواتُ الاختبار من ثلاث صور مأخوذة من كتيب تقييم ومساعدة على التعليم في قسم الروضة الثانية وفي الصفوف الإعدادية، وقد قامت بطبعه ونشره وزارة التربية الوطنية الفرنسية (2001). تتشكل إذاً أدواتُ الإختبار من ثلاث صور بسيطة وقليلة الغموض والالتباس تمثلُ سلسلة أحداث قابلة للاكتشاف والفهم بسهولة منذ سن 4-5 سنوات. إنها صور ملونة من أجل إضفاء الطابع الترفيهي في التعليم كما أن شكلها المربع يسمحُ بإعطائها ترتيبات مكانية متنوعة (12 سم، ضلع المربع). ويأتي التتابعُ المناسب لهذه الصور على الشكل التالي:

- الصورة أ: يحملُ ولدٌ قصبة صيد موضوعة في المياه.
- الصورة ب: يلتقط سمكة ويخرجُ رأسها من المياه.
- الصورة ج: يُمسكُ بالسمكة وهي خارج المياه.

أجريَ الاختبارُ بشكل فردي في قاعة مدرسة يرتادُها عادةً الأطفالُ الذين يخضعون للاختبار الآن. يدومُ الإختبارُ عشر دقائق تقريباً ويتم تسجيله على

أسطوانات سمعية مصغرة. تشملُ مرحلة الانطلاق اللعب بأقلام التلوين. تقضي المرحلة بالنظر إلى الأقلام المختلفة الموضوعة على طاولة بغية حفظها ومن ثم إغماض العينين وفتحهما لمعرفة القلم الذي أخذه البالغُ من بين الأقلام. ويجري تبادلٌ للأدوار بين الطفل والبالغ يهدفُ إلى تعزيز علاقة الثقة بينهما.

تنطلقُ المرحلة الأولى من الاختبار وتقضي بالتعرف على الصور الثلاث ومطابقتها. يحملُ المختبِرُ الصور بيديه بشكل لا يسمحُ للطفلُ برؤيتها ويطلبُ منه ما يلي: " إختَر صورة وانظر إليها جيداً وأخبرني ماذا ترى. إختَر صورة أخرى وانظر إليها جيداً. ما هذا برأيك؟ وهذه الصورة؟". أما المرحلة الثانية فتقضي بالطلب إلى الطفل وضعَ الصور على الطاولة: " إحملها الآن بين يديك (إذا وضعها على الطاولة ثانية) وضَعها كما تشاء على المكتب". في المرحلة الأخيرة يتعينُ على الطفل سرد القصة: "هل تستطيع أن تسردَ لي القصة مستعيناً بالصور؟". وعقبَ هذه المرحلة الأخيرة يُعرض إقتراحٌ مضاد لاقتراح الطفل بغية تحديد نوع الإجابة التي يعطيها: "قالَ طفلٌ آخر ذلك. أتعتقدُ بأن هذه الصيغة ممكنة أيضاً؟ وكيف تعرفُ ذلك؟". تقضي المسألة بـأن نعمدَ إلى اقتراح التوجه المكاني النقيض للتوجه الذي قامَ به الطفلُ بشكل تلقائي. ففي حال وضعَ الطفلُ الصورَ من اليسار إلى اليمين نعرضُ عليه عندئذ اقتراحَ وضع الصور نفسها من اليمين إلى اليسار.





الرسم 23. أدوات الاختبار (وزارة التربية الوطنية، 2001)

3. النتائج

أ. ترميز الأجوبة

يتم ترميز أجوبة الأطفال وفقَ مؤشرات ثلاثة. يتعلق المؤشرُ الأول بمطابقة التعاقب المناسب للصور المطروح أعلاه: "أ" للصورة الأولى، "ب" للصورة الثانية، و"ج" للصورة الثالثة. إن الترتيب الأفقي [أ ب ج] هو المؤشر للتعرف على التعاقب الزمني وفقاً لتسلسل الأحداث الزمني الإصطلاحي الفرنسي المتوقع.

ويتمثلُ المؤشرُ الثاني في ترتيب تحييز الصور الذي ينتجُ عن الفعل الحسي-الحرَكي لتنظيم الأحداث الزمنية على الطاولة. تقضي المسألة بتبيان الموضع الذي يضعُ عليه الطفلُ الصورة الأولى ومن ثم تعيين موقع الصورة الثانية نسبةً إلى موقع الأولى والثالثة مقارنة بموضع كل من الصورتين السابقتين. تُنظم المواقع بحسب الأرقام 1، 2، 3. ينصبُّ الاهتمامُ على الإجابة 3 ؟2؟1 التي توضع على النحو الآتي [123] وتشيرُ إلى الترتيب الإصطلاحي الفرنسي وكذلك على الإجابة 1؟2 ؟3 التي توضع على النحو الآتي [321] المطابقة للترتيب الاصطلاحي المغربي المرتكز على وجهة الكتابة في اللغة العربية.

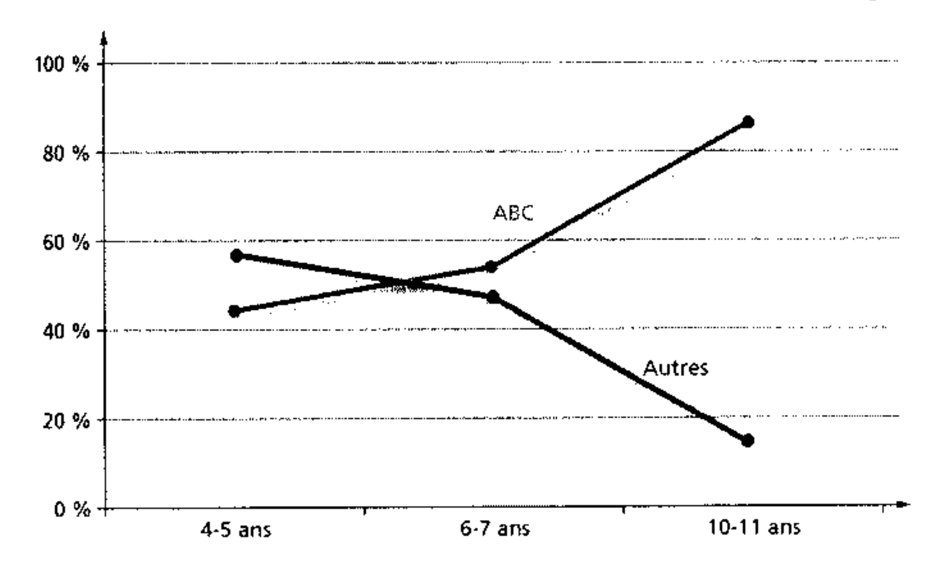
وأما المؤشرُ الثالث فيستندُ إلى مرحلة سرد القصة. يتركزُ الاهتمام في هذه المرحلة على التعبير الشفهي حول تحييز أزمنة القصة ويستندُ هذا التعبيرُ إلى صور مرتبة مسبقاً على الطاولة. وبذلك يُسمى الزمنُ الأولُ في القصة "ز1" والزمن الثاني "ز2" والحدث الأخير "ز3". وهنا أيضاً يتركزُ الاهتمامُ حول الأجوبة التي تتطابقُ وقواعد التحييز الفرنسية والمغربية أي وفقَ توجه محاور القراءة/ الكتابة لكل لغة: الترتيب ز3 وز2 وز1 المدون على الشكل الآتي [ز3 ز2 ز1]، والترتيب ز1 وز2 وز3 المدون على النحو الآتي [ز1 ز2 ز3].

ب. ترتيبُ الصور

أياً كان شعورُ الانتماء الثقافي فإن نتائج الاختبار تشيرُ إلى أنه مع التقدم في السن تتحسنُ لدى الأطفال مطابقة التعاقب الاصطلاحي المناسب للصور المدون على النحو التالي [ج ب أ] [ABC] (في حالة اللغة الفرنسية، وجهة الكتابة من اليسار إلى اليمين). إن 44% فقط من مجموع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4-5 سنوات و52% من الأطفال بعمر 6-7 سنوات يستطيعون مطابقة التعاقب في حين أن ما يقارب 86% من الأطفال بعمر 10-11 سنة يتوصلون إلى مطابقة هذا التعاقب (الرسم 24). يمكن الإشارة إذاً إلى أن هذا التعاقب ليسَ "بديهياً" عند الأطفال الأصغر سناً على الرغم من طابع الصور الذي يُفترضُ بأن يكون "بسيطاً وقليلَ الغموض". ولا بد من الإشارة إلى المجانسة التدريجية القائمة بين النتائج على مستوى معرفة التعاقب الاصطلاحي [ج ب أ] وذلك مع التقدم في السن لدى كلٍ من المجموعتين الثقافيتين (الجدول 26). إن الاختلاف ما بين المجموعتين غير مهم إحصائياً.

- تأثير السن

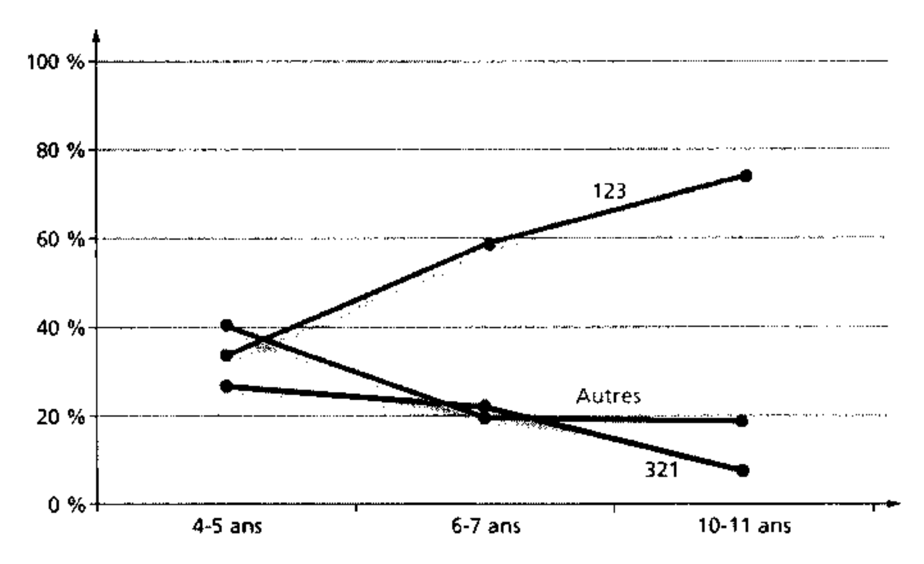
بالنسبة إلى مجموع الأطفال تُظهرُ النتائجُ بأن ترتيب الصور على الطاولة وفقَ الاتجاه الاصطلاحي الفرنسي أي [123] يتزايدُ بشكل كبير مع التقدم في السن. بدأ تواترُ هذه الأجوبة بنسبة تقل عن 35% لدى الأطفال في عمر 4-5 سنوات ليبلغَ ما يقارب 80% بعمر 10-11 سنة (الرسم 25). لم يعد يظهر ترتيبُ الصور المطابق لاتجاه الكتابة العربية أي [321] إلاّ نادراً كما تقلصَ تواترُ هذا الترتيب مع تقدم العمر. وتُقدرُ مجموعة أشكال الترتيب "الأخرى" بما يفوق ثلث الأجوبة بقليل بعمر 4-5 سنوات وبنسبة 19% فقط من أجوبة الأطفال ما فوق هذه السن.



الرسم **24**. تواتر تطابق الترتيب [ABC] حسب السن

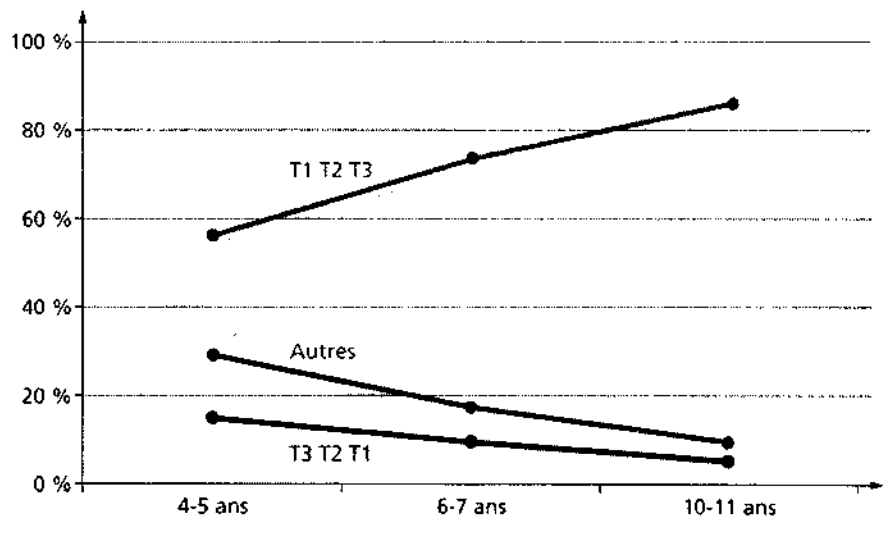
	4-5 سنوات	6-7 سنوات	10-11 سنة
الثقافة الفرنسية	%39،4	%59،3	%87
الثقافة الفرنسية - المغربية	%53،3	%42،1	%84،2

	4-5 ans	6-7 ans	10-11 ans
Culture française	39,4 %	59,3 %	87 %
Culture franco-maghrébine	53,3 %	42,1 %	84,2 %



الرسم 25: تواتر ترتيب الصور حسب السن

أما بالنسبة إلى سرد القصة فتبدو النتائجُ مشابهة للنتائج السابقة (الرسم 26) مع فروقات بسيطة.



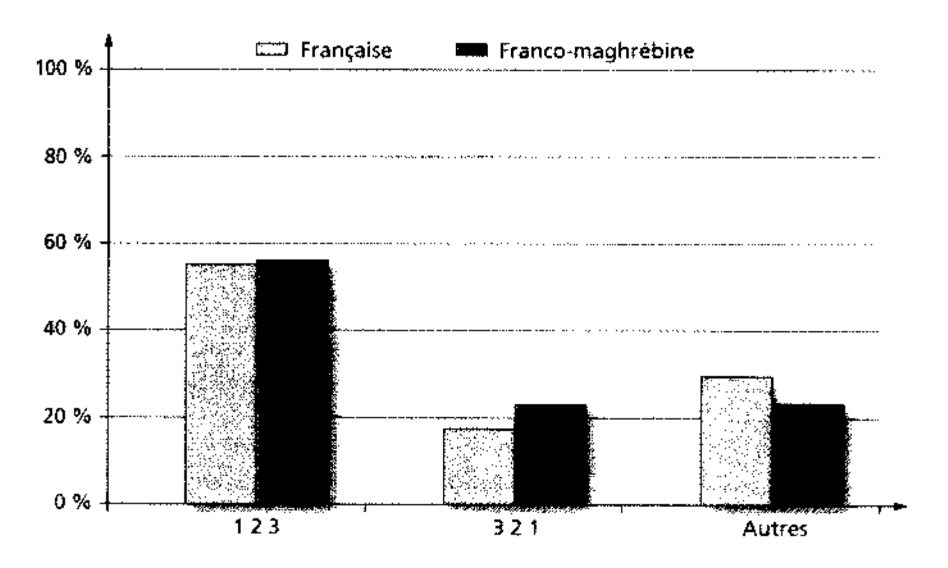
جدول 26. تواتر مطابقة الترتيب [ABC] حسب السن والثقافة

وأخيراً يشيرُ نموذجا التعبير عن الأجوبة معاً (نموذج وضع الصور ونموذج سرد القصة) إلى أن ما يقارب 72% من الأطفال في سن 10-11 سنة يملكون تصوراً للزمنية مطابقاً لاتجاه القراءة/ الكتابة في اللغة الفرنسية أي من اليسار إلى اليمين [123 و ز3 ز2 ز1]، فيما تبلغُ النسبة 29% في عمر 4-5 سنوات و 48% في عمر 6-7 سنوات. وأما في ما يتعلق باتجاه القراءة/ الكتابة باللغة العربية [321 و ز1 ز2 ز3]، فنادراً ما يتم اللجوء إلى هذا الترتيب بالإجمال (4، 10% كحد أقصى لدى الأطفال في عمر 4 -5 سنوات) ليتقلصَ تواتره مع التقدم في السن. كما أن تواترَ استخدام أشكال "أخرى" للأجوبة يتقلصُ مع العمر من 46% بعمر 4-5 سنوات إلى 33% بعمر 6-7 سنوات وصولاً إلى 21% بعمر 10-11 سنة. توازي صيَغُ الأجوبة "الأخرى" ترتيبَ الصور على النحو الآتي [132]، [213]،[231]،[312] كما تدل على اتجاه سرد القصة تحت الأشكال التالية [ز2 ز3 ز1]، [ز3ز1ز2]، [ز1 ز3 ز2]، [ز2 ز1 ز3] وتشيرُ إلى الترتيبات والتركيبات الممكنة كافة. تُوضعُ هذه الأجوبة ضمن مجموعة واحدة لكونها لا تتطابقُ ومحورَي التوجيه النموذج والثابت للقراءة والكتابة باللغتين الفرنسية والعربية.

ج. تأثير الثقافة

بمعزل عن تصنيف الأعمار تشيرُ النتائج إلى ميل الأكثرية (أكثر من 50%)، إن على مستوى السلوك الحسي-الحرَكي أو على مستوى السرد، إلى ترتيب الصور بحسب المحور الإصطلاحي الفرنسي أي الترتيب [123] و [ز3 ز2 ز1] (T1T2T3) لدى كلتا المجموعتين الثقافيتين. يُلحظ فارقٌ بسيط في الأجوبة حيث توجه الأحداثُ من اليمين إلى اليسار ولكن فقط من أجل وضع الصور على الطاولة أي [321]. يظهرُ تكرار هذا النوع من التنسيق المكاني لدى الأطفال

الذين يشعرون بالانتماء إلى الثقافة الفرنسية-المغربية (23%) أكثر منه الأطفال الذين يعرفون عن أنفسهم كفرنسيين (17%) (الرسم 27). لكن هذا الاختلاف لا يُعتبرُ مهماً على المستوى الإحصائي.



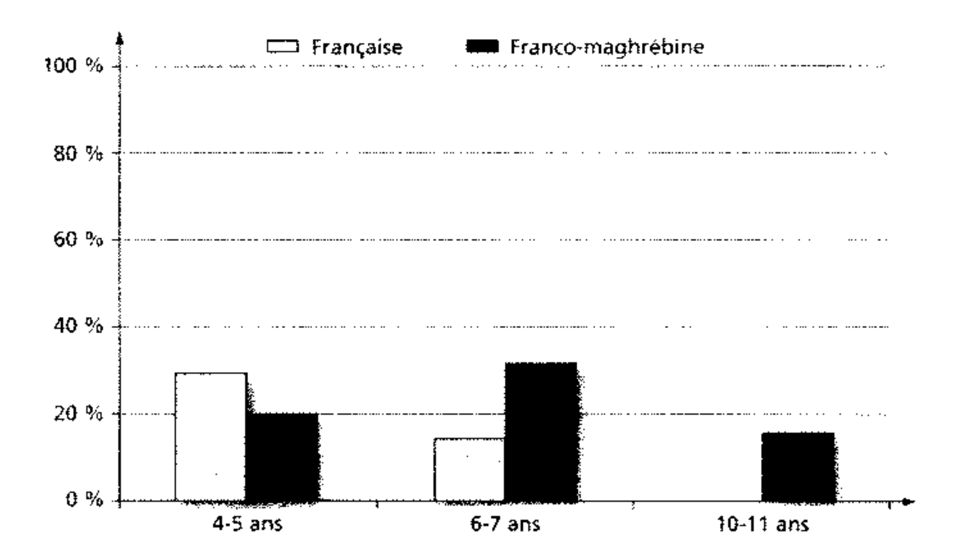
الرسم 27. تواتر اتجاه وضع الصور بحسب الشعور بالانتماء الثقافي.

د. تفاعل الفعل/السرد

تبيِّنُ المعطياتُ التي تم تجميعها تزايداً هاماً في تواتر أفعال التنظيم المكاني-الزمني بحسب المحور الأفقي الموجه من اليسار إلى اليمين أي [123] مع التقدم في العمر لدى المجموعتين الثقافيتين. نادراً ما جرت الاستعانة بالأجوبة التي تقع في خانة الترتيب المعاكس [321] غير أنها معتمدة أكثر من قبل الأطفال الذين يعتبرون أنفسهم منتمين إلى الثقافة الفرنسية-المغربية. وفي عمر 10-11 سنة نلاحظ اختلافاً لافتاً بين المجموعتين: ما من ولد يعتبرُ نفسه منتمياً إلى الثقافة الفرنسية يرتبُ الصور من اليمين إلى اليسار (الرسم 28).

يمكن إبداء الملاحظات نفسها بالنسبة إلى التعبير الشفهي عن التوجه

المكاني-الزمني. يبدو الترتيبُ الذي يقضي بسرد القصة انطلاقاً من صور اليسار وصولاً إلى صور اليمين أي (T1T2T3) متكرراً جداً. يُعد ترتيبُ السرد في الاتجاه المذكور متواتراً أكثر من ترتيب وضع الصور على الطاولة أي [123]. وتشيرُ هذه المسألة إلى أن بعض الأطفال على سبيل المثال يضعون الصور على الطاولة بحسب اتجاه الكتابة باللغة العربية [321] غير أنهم يسردون القصة معتمدين اتجاه القراءة بالفرنسية .(T1T2T3) يبدو هذا الموقفُ "غير المتطابق" خاصاً بالأطفال الذين يشعرون بالانتماء إلى الثقافة الفرنسية-المغربية من دون الانتماء إليها حصراً (الجدول 27).



الرسم 28. تواتر وضع الصور بالترتيب [321] بحسب السن والانتماء الثقافي.

	الثقافة الفرنسية			الثقافة الفرنسية - المغربية		
	4-5 سنوات	6-7 سنوات	10-11 سنة	4-5 سنوات	6-7 سنوات	10-11 سنة
النموذج الفرنسي [123T1T2T3]	%21.2	%51.9	%73.9	%46.7	%42.1	%68.4
إجابة غير مطابقة (1) [123T3T2T1]	%3.0	%3.7	%0	%0	%0	%0
إجابة غير مطابقة (2) [T1T2T3321]	%12.1	%11.1	%0	%13.3	%15.8	%5.3
النموذج العربي [321T3T2T1]	%12.1	%0	%0	%6.7	%10.5	%10.5
أجوبة أخرى	%51.5	%33.3	%26.1	%33.3	%31.6	%15.8

جدول 27. تواتر الأجوبة الرئيسة بحسب السن والثقافة.

إن وضعَ الصور على الطاولة بالترتيب التالي [321] مقروناً بالأجوبة الشفهية [T3T2T1] المطابقة لاتجاه القراءة/ الكتابة باللغة العربية نادرة بالإجمال. إذا كان تواترُ هذه الصيغة يظهرُ لدى الأطفال ذوي الثقافة الفرنسية وبشكل حصري لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات (12%) فإننا نرى هذه الصيغة واردة في الأعمار كافة لدى الأطفال ذوي الثقافة الفرنسية-المغربية. وبالنسبة إلى النتائج المتبقية فإن الأجوبة الحسية-الحرَكية [123] مرتبطة على نحو أكثري بالأجوبة الشفهية [T1T2T3]وعلى نحو أقلي بالأجوبة "غير المطابقة" [T3T2T1] لدى كلتا المجموعتين. يزدادُ تواترُ هذه الأشكال من الأجوبة المطابقة للنموذج الثقافي الفرنسي مع التقدم في السن.

4. مناقشة

تُظهِرُ نتائجُ هذا البحث أثراً مهماً للسن على توجه التحييز الزمني. يمكن أن نؤكّد أن الأطفال، وبخاصة الأصغر سناً، وإن كانوا يشعرون بالانتماء للثقافة الفرنسية غير أنهم لا يوجهون تلقائياً سلسلة الصور كما لا يسردون القصة التي تعرضها هذه الصور من اليسار إلى اليمين. تكمنُ المسألة إذاً في التعليم الثقافي. ويُثبتُ اختبارُ البحث المُعدّ مسألة الإندماج التدريجي للنموذج الثقافي. كما ويؤكدُ هذا الاختبارُ، أيّاً كان الانتماءُ الثقافي للأطفال، على التزايد التدريجي للأجوبة المتجانسة المتعلقة بتحييز الزمنية وفقاً لتوجه اللغة الفرنسية. وتجزمُ هذه الظاهرة بأن التوجه المكاني-الزماني الأكثري من اليسار إلى اليمين يتوافقُ وتوجه القراءة والكتابة في اللغة الفرنسية (فريس، 1957).

تبينُ النتائجُ الميزات التطورية عندما ترتبط بالمتغير الثقافي الذي اشتركَ في بنائه مؤلفو الاختبار والأطفال. قد يشكلُ تجانسُ الأجوبة الموجهة من اليسار إلى اليمين لدى الأطفال الذين يشعرون بالانتماء إلى الثقافة الفرنسية مؤشراً لعملية التثقيف التي يكتسبون من خلالها الرموز الثقافية الفرنسية في طور نموهم. وتبدو النتائج متباينة أكثر في ما يختص بالأطفال الذين يشعرون بالانتماء إلى الثقافة الفرنسية-المغربية. تميلُ هذه المجموعة من التلاميذ إلى وضع الصور وقراءتها وفق التوجه نفسه الذي يتبناه التلاميذ الذين يعتبرون أنفسهم فرنسيين. تبرزُ إذاً في هذا الإطار عملية تأقلم هذه المجموعة مع السياق المدرسي الفرنسي. ولكن الاختلافات تبرزُ بين المجموعتين عندما يُنظرُ في متغيرَي السن والثقافة معاً.

يشكلُ توجهُ الزمنية المكاني وفقَ المحور المنطلق من اليمين إلى اليسار ميزةَ الأطفال ذوي الثقافة الفرنسية-المغربية لا سيما على صعيد التصرفات الحرَكية. يمكن شرح هذه المسألة من خلال الواقع القائل بأن الفعل الحسي-الحرَكي لتنظيم الأحداث الزمنية بوضع الصور على الطاولة ينشأ عن مستوى

تعبير عفوي وضمني. وأما بالنسبة إلى سرد القصة فإنها تشيرُ مباشرةً إلى المكتسبات الثقافية المتوقعة لا سيما في المدرسة. يمكن إذاً استنباط الفرضية القائلة بأن أطفالَ المهاجرين المتأرجحين بين نظامين للمراجع المكانية الزمنية، مع تقيد الأكثرية منهم بقواعد المحيط المدرسي على مستوى التعبير الشفهي، لا يزالون يحتفظون بشكل "سري" بنموذج التحييز المطابق لتوجه اللغة العربية.

تُعرفُ هذه الظاهرة التي تتوضح بشكل خاص في عمر 6-7 سنوات، العمر الذي يتم فيه تعلم القراءة والكتابة باللغة الفرنسية في المدرسة، بعملية التفاعل ما بين الثقافات. ويوضحُ بيرند كروير (1993) أن هذه العملية تقضي "باستخدام القدرات الإنسانية الخاصة بابتكار الوسائل البيشخصية من أجل إقامة حوار بين الرؤى المختلفة في العالم وأساليب العيش" (ص. 86). وترتكزُ عملية التفاعل ما بين الثقافات على السعي لإيجاد حل محدد يقضي بدمج الاختلافات الثقافية وانصهارها ضمن مجموعة مترابطة من التصورات.

وأما بالنسبة إلى نتائج التلاميذ الذين يبلغون 10 و11 سنة فإنها تنشأ عن عملية التثاقف أي عن التغيرات التي تطالُ النماذج الثقافية الأصلية من جراء الاتصال بثقافة أخرى. ولكن يبدو مع ذلك أن هؤلاء الأولاد لا ينتمون إلى خانة الجهل الثقافي أي إلى عملية إنكار الملامح الثقافية الأصلية إذ إن بعضاً منهم أشارَ إلى النماذج الزمنية التي تنقلها اللغة والسلوك الإيمائي الخاص بالثقافة المصدر حتى في الإطار المدرسي. إنطلاقاً من وجهة النظر هذه، يمتلك هؤلاء التلاميذ التعددية عبر الثقافية لأنظمة تجسيد الزمان ويحاولون أن ينسقوا في ما بينهم وفقاً للسياقات (أنظر أيضاً، الفصل 6). وبما أن تصورات المكان تنتمي إلى مستوى الثقافة الضمني بحسب إدوارد هال (1984) فإنها ستصبح مترسخة في البنى النفسية وتكون بالتالي أقل عرضة للتغيير الجذري.

لا بد من أن نوليَ أهمية خاصة لطريقة تكوين الجماعات الثقافية. وكما عرضنا في الفصل الرابع، يتوقفُ تكوين هذه الجماعات بشكل كبير على خصائص الأفراد الذين يضعهم الباحث تحت المجهر. ويفرضُ تحديدُ الثقافة

البنائي المعتمد في إطار الكتاب إنعدامَ "الحدود" المطلقة للانتماء الثقافي. وتنتجُ هذه "الحدود" في الواقع عن البناء المشترك في إطار السياق. ربما يتيحُ اختبارٌ مسبق لإتقان اللغة العربية القيام بتوضيح إضافي حول مسألة تشكيل مجموعات الأطفال. كما يمكن الافتراض بأن سياق إجراء الاختبار قد سمحَ بتفعيل تصورات منسجمة مع التوقعات التي تضعها القواعد الفرنسية المدرسية. وبسبب دينامية التنشيط وكبح التنشيط ضمن السياقات، يُعطى الأفراد الخاضعون للاختبار حرية اختيار التعبير عن تصوراتهم الزمنية بشكل مترابط مع قواعد السياق حيث يوجدون. لذلك لا بد من إجراء اختبار في ظل الأوساط العائلية.

في النهاية، شدد جاك لوتري (2002) في إطار علم النفس ولا سيما علم النفس المدرسي على ضرورة التفكير في تقنيات تقويم تغيرية القدرات الفكرية للأطفال. ويعرضُ الكاتبُ على سبيل المثال مقاييس ديفيد ويشلير لتقييم الذكاء واصفاً إياها "بالأكثر استخداماً في أنحاء العالم كافة" (ص.166). ويبرزُ من بين الاختبارات غير الشفهية التي تنطوي عليها "اختبارات ويشسلر للذكاء لدى الأطفال" (WISC) إختبارُ ترتيب الصور بوضع عدة صور "في الترتيب الصحيح بشكل يسمحُ بسرد قصة من خلالها" (م.ن). ويرى الكاتبُ أن المقدرة الفكرية المنبثقة تتجسدُ في مسألة "التمكن من علاقات التعاقب الزمني القائمة بين الأحداث" (م.ن). ومع ذلك يجيزُ ترقيمُ الأجوبة للطفل إمكانية وضع الصور من اليمين إلى اليسار علماً بأن لا شيء يشيرُ إلى الأسباب التي جعلت الطفلَ يتبعُ هذه الطريقة.

الفصل الثامن

تصور الكرة الأرضية

يهدفُ الفصلُ الأخير إلى دراسة الطريقة التي يكوّنُ الأولادُ من خلالها معرفتهم للأرض ولشكلها الكروي بنوع خاص. وعلى غرار اكتساب معرفة الزمان (الفصل السابع)، يبدو أن اكتساب المعرفة المتعلق بشكل الأرض أو بخصائصها بصفتها جرماً سماوياً أو فلكياً لا يتحققُ منفرداً. إننا نمتلكُ تجربةً مباشرة تقولُ إنه الأرض مسطحة أو بالأحرى مساحة أفقية شاسعة وإن صادف وجود الجبال والمحيطات. لذا نقولُ إننا نقعُ أرضاً ما لم نستند إلى شيء معيّن أو إلى كرسي مثلا ؛ وهكذا يشكّلُ شكلُ الأرض الكروي الذي يقفُ في هذا الفلك من دون أن "يسقط" فضلاً عن إمكانية العيش في أسفل هذا الكوكب من دون أن يتجه رأسنا نحو الأسفل أو أن نقعَ في الفراغ أفكاراً مناقضة جميعها للحدس. وبالفعل، يرى بول هاريس وميليسا كوينغ (2006) أن معتقدات عديدة على علاقة بكيانات أو "أشياء" مختلفة لا يمتلكُ الولد التجربة المباشرة المرتبطة بها (الميكروبات، الموجات الصوتية، التنين، السحرة، الله...) غير أنه يقبلها ويسلم بها استناداً لما يسمعه من الكبار أو من المعلومات التي تنشرها وسائل الإعلام. ويسبغُ دان سبربر (1996) على هذه المعتقدات صفة "التأملية" (راجع الفصل الخامس).

من هنا القول إن اكتساب معرفة صحيحة في هذا المجال إنما يتم وفقاً لسياق بطيء. لقد أظهرت الأعمالُ الأولى التي تناولت هذه المسألة أن هذا

النوع من المعرفة لا يُكتسب إلاّ في مرحلة المراهقة. في المقابل، غالباً ما يعتبرُ الأولاد الصغار ولفترة طويلة من الزمن أنه من الممكن الوقوع من على حافة الأرض المسطحة. ومع ذلك، يصعبُ إنكار ما لوسائل الإعلام المختلفة من أهمية في بث المعلومات والصور المتعلقة بالأرض كما هي ومن جميع الجهات لا سيما في ثقافاتنا المعاصرة المتميزة بنشر المعلومات المتعددة. إن هذه الأمور تجعلُ من ميدان المعرفة موضوعاً على جانب كبير من الأهمية خصوصاً لمن يريد أن يفهم كيفية اكتساب المعارف ذات الطبيعة العلمية. تُعنى الأعمالُ والأبحاث التي نعرضها في هذا الفصل، وبعضها حديث العهد، بموضوع اكتساب المعرفة العلمية حول شكل الأرض الكروي وخصائصها الأساسية. كما أن من شأنها توضيح إشكاليتين نظريتين رئيستين من بين الإشكاليات المطروحة حالياً في ميدان علم نفس النمو المعرفي.

تعد الإشكالية الأولى إشكالية فلسفية عامة. وتقضي بالقيام بمحاولات وتجارب متعددة بغية الإجابة عن السؤال التالي: هل أونطولوجيا الفكر عملية "داخلية" أي موجودة "داخل" عقل البشر أم أنها "خارجية" أي موجودة "في إطار" العلاقات الاجتماعية و"الأحداث المصطنعة الثقافية"؟ (راجع الفصل الأول). لا بد إذاً للحصول على الإجابة من التمييز بين:

- مفاهيم حديثة يقال عنها مفاهيم الفكر "المعرفية" و"التطورية" التي تلتمس الوجود "في ذاته" كبنى داخلية أو كنماذج عقلية (أو "كفايات") في أساس تصرفات الناس التي يمكن مراقبتها (أو "الأداء") وترتبطُ في الغالب بتحديد الثقافة على أنها إرثٌ تتناقله الأجيال أي "إرثٌ موروث"(راجع الفصل الرابع).

- مفاهيم حديثة يقال عنها مفاهيم الفكر "الاجتماعية-الثقافية" و"الاجتماعية-البنائية" التي تفضّل التركيز على الوسائل والأدوات والأشياء (أو "الأحداث المصطنعة") وكذلك على الكلام والأحاديث ("المذكرات الخارجية") المستعملة في إطار التواصل الاجتماعي بين الأفراد وترتبط بتحديد الثقافة باعتبارها "نتاج التواصل الإنساني" (م.ن).

أما الإشكالية الثانية فهي ذات طبيعة سيكولوجية نفسية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتطور الفكر ونمو العقل. وتتلخص هي الأخرى بالمحاولات العديدة المقترحة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هي المراحل التي يمر بها تطورُ المعارف المتعلقة بميادين عديدة؟
- ما هي العوامل التي تحث على هذا التطور، وما هو دور كل من النضوج البيولوجي والتعلم الثقافي؟

I - مفاهيم موحدة

1- المواقف

أ. ميدان خاص

يدافعُ بعض الكتاب المعاصرين عن الفكرة القائلة إن عقلَ الإنسان يعملُ على قاعدة مؤلفة من مختلف "القدرات المعرفية المتخصصة" والمتعلقة "بميادين معرفية محددة" (هيرشفيلد وجيلمان، 1994). لقد سبقَ وذكرنا في الفصل الرابع أن بإمكان مفاهيم العرق والإتنيات والثقافات أن "ترتكز" على علم الاجتماع البسيط والساذج. إن هذه الفكرة "القديمة" التي نجدها مثلاً في نظرية ليف فيغوتسكي السيكولوجية (راجع ترواديك، 1999) تختلفُ عن المفاهيم "العامة" التي تعنى بدراسة تنظيم العقل ووظيفته كما هو شأن نظرية جان بياجيه (راجع ترواديك، 1998). ولقد كتبَ ليف فيغوتسكي في العام 1934 ما يلي "لا يُعتبرُ الوعيُ أبداً مجموعة مؤلفة من عدد معين من القدرات كالملاحظة والانتباه والذاكرة والحكم... لا بل مجموعة من قدرات عديدة ومختلفة حيث تعمل كل قدرة بشكل مستقل عن الأخرى وينبغي ممارَستها بالتالي بشكل مستقل [...] فليس المطلوب إذاً أن نعززَ قدرتنا العامة على الانتباه بل أن ننمي القدرات المختلفة بحيث تسمح بتركيز الانتباه على مواضيع مختلفة"

(1985، ص.102-103). إن هذه القدرات والمهارات المختلفة والتي تسمى في أيامنا الحاضرة "ميادين المعارف المحددة" تعكسُ بنية الأجوبة التي يعطيها الإنسان إزاءَ مشاكل التكيف التي يواجهها في سياق التطور (كوزميد وتوبي، 1994).

إلاّ أنه ليس من السهل تحديد مفهوم الميدان الخاص بحسب لورنس هيرشفيلد وسوزان جيلمان (1994). "إنه لمن الأسهل إعطاء الأمثلة حول الميدان الخاص من صوغ تحديد له" (ص.21). ومع ذلك تحاولُ المؤلفتان صياغة تحديد تأملان بأن يكون توافقياً: "الميدان مجموعُ معارف تتطابق مع فئة من الظواهر التي تتقاسمُ في ما بينها خصائص عامة ومتميزة وتعطي لهذه الفئة معناها ودلالتها. يعملُ الميدان كما لو أنه إجابة ثابتة على مجموعة من المشاكل المعقدة والمتكررة التي تعترضُ الجسم (م.ن). ونذكرُ من بين هذه الميادين مثلاً الميدان الذي يتناولُ موضوع الأشياء الطبيعية والعالم الطبيعي.

وبحسب سوزان كاري وإليزابت سبيلك (1994)، أظهرت الأبحاثُ والتجارب لدى الرضّع بأنهم يدركون وحدة الأشياء وحدودها وأشكالها الكاملة واستمراريتها حتى وهي تتحرك. وفي التسعينيات، بينت بعض الأعمال أن الأطفال الرضّع "يتعرفون" على الأقل إلى خمس قواعد مطبقة على الأشياء في العالم الطبيعي: (1) الاستمرارية، (2) الصلابة، (3) عدم التأثر عن بعد، (4) الجاذبية، (5) الجمادية. لذا تعتبرُ المؤلفتان أن عمل العقل البشري موجهٌ بواسطة مجموعة من الأنظمة الفطرية المتجذرة في طبيعته والمتعلقة بميادين المعارف الخاصة. " يتميزُ كل نظام بمجموعة من المبادئ العامة التي تحددُ الحقائق الكاملة المرتبطة بالميدان والمنهجية الاستدلالية التي تطبق عليها" (ص.169) (راجع أيضاً بيارجون، 2004؛ ليكوييه، 2004؛ فوكلير، 2004).

ب. مفهوم الأرض

بالنسبة إلى معرفة شكل الأرض الكروي يبدو من الصعب طرح الفرضية

التي تدعو إلى القول بوجود نظام فطري مرتبط بميدان علم الفلك الخاص أي بميدان الأجرام السماوية. كما سبقَ وأشرنا في مقدمة هذا الفصل، إن هذا النوع من المعارف لا يمكن اكتسابه عفوياً وبمعزل عن باقي المعارف. فهو يتطلب حركة نقل ثقافي لمعلومات تقر بها الجماعة. لقد تطورت هذه المعلومات بصورة لافتة على مر التاريخ. ولكن، لماذا تتطلب هذه المعرفة كل هذا الوقت (حتى سن المراهقة) لكي يتسنى لأولاد اليوم استيعابها؟

تعتقدُ ستيلا فوزنيادو بأن مفهوم الأرض يمكن أن يكون (1) مترسخاً أصلا في نظرية فيزياء ساذجة وبالتالي (2) مقيداً بمفترضات سابقة "متجذرة" فينا أي "فطرية" تطبق على الأشياء الطبيعية. إن هذه النظرية الساذجة الخاصة بالعالم المادي ذات الخصائص الشمولية لكونها فطرية، من شأنها "تقييد" مسار اكتساب المعارف في ميدان علم الفلك. وتدافعُ الكاتبة في ما يخص قضية تطور المفاهيم وتبدلها عند الطفل عن الفكرة القائلة إن اكتساب معرفة الشكل العلمي للأرض لا يمكن أن يكون نتاجَ إغناء المعارف الأولية وحسب إذ إنه يتطلبُ مراجعة المعتقدات الساذجة عن طريق الثقافة وبفضلها. وكما سبق وذكرنا أعلاه، لا يتمتعُ الأولاد بتجربة مباشرة حول مسألة كروية هذا الكوكب، لذلك ينبغي علينا تعليمهم إياها.

ج. نموذج عقلي

إرتكزت الأبحاث الأولية التي قامت بها ستيلا فوزنيادو ومعاونوها (فوزنيادو، 1994؛ فوزنيادو وبروير، 1992، 1994) على مسلَّمة معرفية تعتبر أن أجوبة الأولاد على مجموعة من الأسئلة المقرونة عند الاقتضاء بإنجاز رسوم أو قوالب من طين (الأداء) تتيحُ للباحث معرفة تصوراتهم العقلية الداخلية (أو كفاياتهم). "إننا نحاولُ فهم هذه التصورات العقلية ووصفها وبالتالي استخدامها لفهم البنى التصورية الغامضة التي تنتجها" (فوزنيادو، 1994، ص.414). تقترحُ المؤلفة إذاً الفرضية الأونطولوجية الخاصة بوجود:

- على المستوى غير المرئي للكفايات:
* تنظيم تصوري عام يسمى "النموذج العقلي".
* تصورات عقلية متعددة متحدرة من نموذج عقلي خاص تسمحُ
- على المستوى المرئي للأداء
* بإعطاء أجوبة عن أسئلة استمارة معينة مثلا ؛

يعودُ الفضلُ في استنباط مفهوم "النموذج العقلي" لفيليب جونسون-ليرد (جونسون-ليرد، 1993). ويرى الكاتبُ أن "النموذج العقلي هو تصور داخلي لحالة الأشياء في العالم الخارجي. إنه شكلٌ من أشكال تصور المعارف التي يسلم بوجودها الكثير من الباحثين في العلوم الإدراكية باعتبارها الطريقة الطبيعية التي يحاول العقلُ البشري من خلالها بناء الواقع وفهم الخيارات والتحقق من الفرضيات، خصوصاً عندما يكون مرتبطاً بسياق صوري عقلي" (ص.1). وتكمنُ الفكرة النظرية الأساسية في أن الكائنات البشرية، وكذلك جميع الكائنات الحية الذكية، تبني النماذج الداخلية للعالم على قاعدة من الإدراكات الحسية (النظر، السمع، الذوق، اللمس،...). ويمكن أن يطرأ تعديلٌ على هذه النماذج في ما بعد أو حتى أن تتغير عن طريق استدلالات تتم انطلاقاً من هذه الإدراكات الحسية. كما يمكن لنتائج هذه الاستدلالات أن "تقود" أفعال الأفراد في وسطهم الطبيعي وبيئتهم.

إدراكات حسية ← نماذج عقلية ← إستدلالات ← أفعال جديدة

يرى مارك كافازا (1993) أن فيليب جونسون-ليرد صنف مفهوم النموذج العقلي في خانة المشترَك بين الاختصاصات في إطار فرع العلوم المعرفية الحديثة. تُعنى هذه العلوم عن قرب بعقل الإنسان أي بكل ما يجري داخل "العلبة السوداء" فتتجاوزُ بالتالي بعض حدود السلوكية. بالمقابل، هناك فكرة

أخرى تقول أنه يتم تحديد مفهوم النموذج العقلي بصورة متعارضة مع المفهوم التقديري للعقل، ومن بين أنصار هذه المقولة الأكثر شهرة جيري فودور (1986، 2003). "لقد تطورت نظرية النماذج العقلية بشكل لافت كردة فعل على التصورات ذات الطابع الافتراضي (كافازا، 1993، ص.126). يُعتبرُ التصورُ الإفتراضي سلسلة من الرموز الاصطلاحية (سلسلة الرقم صفر أو واحد مثلا)". بالفعل، في التقليد المعرفي التقديري، يُعتبرُ الاستدلالُ احتساباً يقوم على الرموز أو على المنطق. وبالنسبة إلى هذا الموضوع، يستعملُ جيري فودور (1986) عبارة "لغة العقل" في حين يستخدمُ مارتان براين (1990) عبارة "المنطق الطبيعي". إن عمليات الاستدلال هي منفصلة إذاً عن الإدراك الحسي بحسب تنظيم "مقياسي التناسب" للعقل. وتجدرُ الإشارة إلى أن جيري فودور (2003) أقر مؤخراً بأن العقلَ "لا يسيرُ على هذا النحو"... (للنظر في تحليل مختلف مفاهيم المعرفة، راجع فاريلا، 1989).

من جهته، يؤكدُ مارك كافازا (1993) أن مفهوم النموذج العقلي يحقق على العكس تقارباً بين الإدراك الحسي والاستدلال. تبدو نظرية النماذج العقلية وكأنها نظرية سيكولوجية لدراسة التصورات تشدد على بناء "مدى" المسألة في الحال. " تجري كل الأمور، وكأننا في كل مرة نواجه موضوعاً للحل، يبني النظامُ نموذجاً لمدى هذا الموضوع، علماً بأن هذا المدى يمثلُ مباشرة وضع العالم الذي يبحث فيه [ولا يمثله بشكل غير مباشر عن طريق الرموز]. فالمقصود إذاً بشكل أو بآخر المدى الملموس حيث تجري الأحداث وليس المدى المجرد المبني على مفاهيم تتحكم بالنظام" (ص.122). وبتعبير آخر، تتم عمليتا التفسير أو الدلالة- وهما حالتان عقليتان داخليتان- اللتان نصفُ بهما حالة العالم الخارجية (أشياء، رسوم، كتب، فيديو، حركات، لغة محكية أو مكتوبة...) عن طريق بناء نموذج عقلي لهذه الحالة أو تصور عقلي لها.

وأخيراً، يعرضُ مارك كافازا (1993) ثلاث خصائص أساسية تتمتع بها النماذج العقلية وهي التالية:

- إن النماذج العقلية نماذج موحدة ومتماثلة الشكل. "يقضي مفهومُ التماثل المجموعي في العالم بامتلاك النموذج العقلي من جهة بنية مشابهة لبنية وضع العالم الذي يمثله، وبتطابق مضمونه من جهة ثانية مع أشياء هذا العالم" (ص.129). ويمكن القول بتعبير آخر إن النماذج العقلية لا "تحسُب" بل " تصور" أشياء هذا العالم أو بعضاً من الخصائص الوثيقة الصلة بها" (ص.130) .

- إن النماذج العقلية تصوراتٌ دينامية. "إن النموذج العقلي تصورٌ يتطور ليعكس التطور الحقيقي أو المرتقب للوضع الذي يتم تمثله" (ص.129).

- إن النماذج العقلية نماذج ذات طبيعة بنائية وغير موضوعانية. وهذا يعني أنها تفتقرُ إلى الوجود المطلق مسبقاً في ذاكرة النظام. إن وجودها انتقاليٌ عابر في فترة العمل على إيجاد الحلول. إن طبيعة النموذج العقلي "المبنية" تدل على أن هذا النموذج قد بُنيَ لسد حاجات التفسير عن طريق عرض عددٍ من المعارف المرتبطة بالنظام (ص.219) ونظراً إلى تداخل هذا النظام مع العالم الخارجي.

2. إختيار المنهجية

وعلى الصعيد المنهجي تعتبرُ ستيلا فوزنيادو (1994) أن هناك أنماطاً من الأسئلة أكثر ملاءمةً من غيرها للحصول على معلومات وثيقة الصلة بموضوع البنى التصورية التحتية. فتميزُ الكاتبة على سبيل المثال بين:

- الأسئلة "الفعلية" حيث تكون الأجوبة عليها معروفة على الأرجح من قبل الأولاد نظراً لبثها المتزايد في وسائل الإعلام المتنوعة. ونذكر بعض الأمثلة في هذا الإطار:

* "ما هو شكل الأرض؟" ؟ "دائري!"
* "هل الأرض تتحرك؟"؟ "أجل، إنها تدور!".

- والأسئلة "التولدية" أي تلك التي لم يسبق لوسائل الإعلام أن بثت

أجوبة صريحة عنها، وتتطلب الإجابة عنها بذل جهد من قبل الأولاد لصياغتها. وإليكم الأمثلة:

* "إذا تابعت السير على خط مستقيم لأيام عديدة، إلى أين ستصل برأيك؟

* "هل للأرض نهاية أو حافة؟

فالأولادُ الذين استقوا المعارف المسلَّم بها حول شكل الأرض من وسائل الإعلام (صور، كتب، أفلام...) يجيبون بعفوية عن السؤالين الأولين بأن الأرض مستديرة وبأنها تدور حول الشمس. ولكن لا يعني هذا الأمرُ بالضرورة أنهم فهموا نتائج هذه الخصائص. كما يمكنهم أن يجيبوا أيضاً عن أحد السؤالين التاليين بأن الأرض على الرغم من أنها كروية الشكل فإن لها نهاية أو حد وبالتالي فنحن معرضون للوقوع عن حافتها! وترى الكاتبة أن الإجابات الصحيحة عن هذه الأسئلة لا ترتكز على تكرار بسيط لمعلومات سبقَ للولد أن سمعَها من وسائل الإعلام، بل تفترض استعمالاً فعالاً وحقيقياً للنموذج العقلي للأرض الكروية الشكل لكي يتم "توليد" هذه الإجابات. وفي حال لم يكن النموذجُ العقلي لدى الطفل هو النموذج الكروي، كأن يكون مثلاً نموذج الأرض المسطحة، فتكون للأرض حافة، مع أنها في الوقت نفسه كروية لأن كل الناس يقولون ذلك ونرى ذلك على شاشات التلفاز.

3. أبحاث في الولايات المتحدة الأميركية

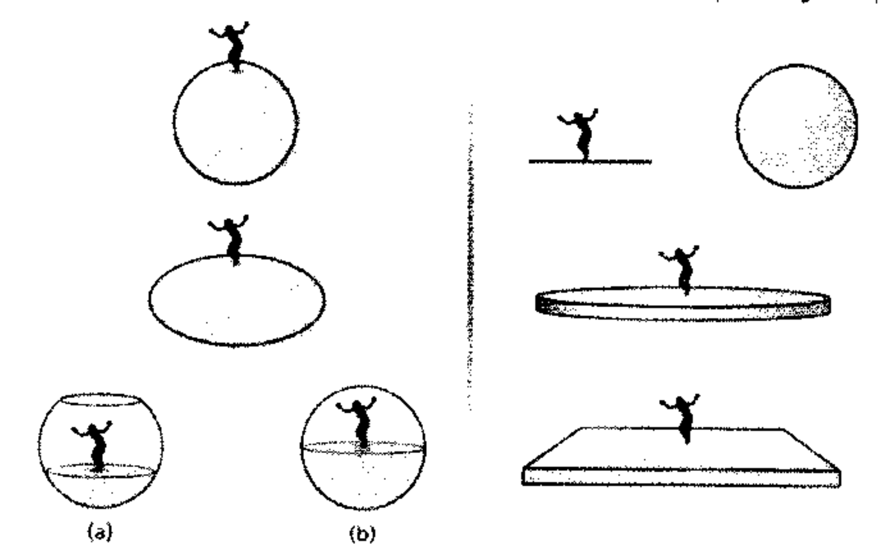
أ. المشاركون

أعد البحثَ الأول كلٌ من ستيلا فوزنيادو ووليام بروير (1992) في الولايات المتحدة الأميركية. ينال البحثُ ستين ولداً من مدينة إيلينوي يتابعون دراستهم بشكل طبيعي، وقد وُزعوا على ثلاث فئات حسب أعمارهم:

- عشرون ولداً يبلغ معدل أعمارهم 6 سنوات و9 أشهر.
- عشرون ولداً يبلغ معدل أعمارهم 9 سنوات و3 أشهر.
- عشرون ولداً يبلغ معدل أعمارهم 11 سنة.

ب. إجراء الاختبار

طُرحت مجموعة من 48 سؤالاً مفتوحاً حول الأرض والشمس والقمر والنجوم على هؤلاء الأولاد كل على حدة. ومن بين جميع هذه الأسئلة، لم يساهم سوى 15 سؤالاً حول شكل الأرض والأمكنة الآهلة بالسكان في تحديد مختلف النماذج العقلية المستعملة من قبل الأولاد. وتتلخص هذه النماذج في الرسم التالي (رسم 29).



رسم 29: نماذج عقلية خاصة بالأرض (فوزنيادو، 1994)

ونميزُ في هذا الرسم من الأعلى إلى الأسفل ومن اليسار إلى اليمين:

- كرة وهو الشكل المقبول والمسلَّم به علمياً.
- كرة مسطحة أي الأرض التي هي في نفس الوقت كروية ومسطحة حيث يستطيعُ البشر العيش عليها من الناحيتين العليا والسفلى.

- كرة مجوفة (أ) و (ب)، أي أرض كروية مع منطقة داخلية مسطحة حيث يمكن البشر أن يعيشوا.
- أرض مزدوجة أي أرض كروية تسبح في السماء وأخرى مسطحة حيث يمكننا العيش.
- قرص أي أرض مسطحة وكروية نظراً لشكلها الدائري.
- مستطيل أي أرض مسطحة تماماً (وليست كروية أو دائرية الشكل).

ج. النتائج

تشيرُ النتائجُ التي حصلنا عليها استناداً إلى عيِّنات من طلاب أميركيين في سن الدراسة إلى أن النموذج الكروي بعيدٌ أن يكون الإجابة الغالبة على الرغم من المعلومات العلمية التي تبثها وسائل الإعلام والنظام المدرسي (الجدول 28). بالطبع يزدادُ استعمالُ هذا النموذج مع العمر ولكن الأولاد يفعلون أساساً نماذج عقلية أخرى.

د. مناقشة

لا بد من طرح سؤال مبرر ونحن بصدد تحليل النتائج السابقة: "بما أن المعلومات التي تعطى للأولاد، أبناء ثقافتنا، حول كروية الأرض هي على جانب كبير من الأهمية، لماذا يعاني هؤلاء الأولادُ الصعوبات في استيعاب النموذج المسلَّم به ثقافياً؟" (فوزنيادو، 1994، ص.418). كما سبقَ وأشرنا إليه أعلاه إن الفرضية التي طرحها كل من ستيلا فوزنيادو ووليام بروير (1992) تقول إن الأولاد يدركون الأرض بشكل عفوي كشيء طبيعي مادي وليس كجرم سماوي. ولقد سبقَ ورأينا أن بعض خصائص الأشياء المادية "يدركها" تلقائياً الرضّع مع بلوغهم الأشهر الستة الأولى. يطبعُ الأولادُ الصغار إذاً الأرضَ بخصائص الجمادية والاستمرارية والجاذبية... ويبدو أن اثنتين من الخصائص راسختا البنية بوجه خاص:

- الجاذبية التي تقول إن الأشياء غير المحمولة تقع من أعلى إلى أسفل حتى تصل إلى الأرض.

- تأكيد أن الأرض التي نعيش عليها مسطحة الشكل أي إنه على الرغم من وجود الجبال والمحيطات تبقى الأرضُ مدى رحباً وأفقياً.

بمعزل عن المعلومات كافة التي تنقلها وسائل الإعلام، من المرجح أن يكون النموذج الأصلي للأرض نموذجاً لأرض مسطحة تماماً مرتكزة على شيء ما (وإلاّ لوقعت)، ويعيشُ البشر عليها (وليس تحتها). وإذا ما أضيفَ إلى أن لأشياء هذا العالم حدوداً ونهاية يكون هذا النموذج منسجماً مع الشكل المستطيل أو الشكل الدائري. بينما تصفُ ستيلا فوزنيادو النماذج الأخرى بأنها نماذج توفيقية لكونها تبدو كما لو أنها محاولة يقومُ بها الأولاد للتوفيق بين معارفهم الأصلية (أرض مسطحة) والمعلومات العلمية التي تنشرها وسائل الإعلام (أرض كروية).

إن اكتساب النموذج العلمي للأرض لا يكمنُ في إغناء معارفنا الأصلية بل على العكس في التخلي عن هذه المعارف وفي تبني معارف جديدة تبدو مناقضة للحدس بصورة خاصة.

	6 سنوات ونصف	9 سنوات	11 سنة	المجموع
كرة	3	8	12	23
كرة مسطحة	1	3	0	4
كرة مجوفة	2	4	6	12
أرض مزدوجة	6	2	0	8
قرص	0	1	0	1
مستطيل	1	0	0	1
نموذج مختلط	7	2	2	11
المجموع	20	20	20	60

جدول 28. تواتر النماذج العقلية حول الأرض بحسب سن الأولاد في الولايات المتحدة الأميركية (فوزنيادو، 1994).

4. مقارنات ما بين الثقافات

أ. فرضيات

يكمنُ هدفُ الأبحاث عبر الثقافية الأول في السعي إلى تعيين أوجه الشبه وأوجه الاختلاف للنماذج العقلية المتعلقة بشكل الأرض لدى أولاد ينمون في أوساط ثقافية مختلفة (راجع الفصل الرابع). أما الهدف الثاني المقترح من قبل ستيلا فوزنيادو ومساعديها فتقضي بمعرفة ما إذا كانت الكوزمولوجيا المحلية أو النظريات الإتنية تؤثر في النماذج التوفيقية التي يعدّها الأولادُ قبل توصلهم إلى بناء النموذج العلمي. يمكن صياغة فرضيتين رئيستين ألا وهما:

* الفرضية الأولى: إن الإفتراضات "المتجذرة" أي المعارف الأولية المتحدرة من نظرية طبيعية ساذجة وفطرية وواضحة المعالم عند الرضيع هي مسلمات عامة وشاملة. فيبدأ الأولاد، أياً كان السياق الثقافي الذي يكبرون وينمون فيه، بتصور الأرض على أنها شيءٌ مادي.

* الفرضية الثانية: إن الكوزمولوجيات المحلية أي النظريات الإتنية الثقافية تؤثرُ في النماذج التوفيقية من حيث المضمون مع بقائها على تماسك وترابط مع المعارف الأصلية. ففي الهند مثلا ؛ وفي غياب المعلومات العلمية، توشكُ التقاليد التي تسلمُ بأن الأرض تشبه قرصاً أو صحناً مجوفاً يسبح في محيط يدفع الأولاد على بناء نموذج للأرض مستدير أو مسطّحاً بدلاً من النموذج الكروي (سامارابونغافان، فوزنيادو، بروير، 1996).

ب. المشاركون

نذكّرُ باختصار بالنتائج التي حصلنا عليها في الأبحاث الأربعة مختلفة: الولايات المتحدة (عدد 60)، ساموا (26)، اليونان (109) والهند (38). ينتمي أولادُ هذه البلدان إلى مجموعتين من أعمار مختلفة: المجموعة الأولى من 6 إلى 7 سنوات والمجموعة الثانية من 8 إلى 9 سنوات.

ج. إجراء الاختبار

تم تحليل المفاهيم المتعلقة بعلم الفلك باستخدام استمارة الأسئلة المفتوحة نفسها (إستعانَ بها سابقاً كل من فوزنيادو وبروير، 1994، 1992). ونعرضُ في ما يلي الأجوبة عن الأسئلة المتعلقة بشكل الأرض. كما أنه طُلبَ من الأولاد هذه المرة تنفيذ النموذج عن طريق مجسمات من العجين (ثلاثية الأبعاد) في حين طلبَ كل من ستيلا فوزنيادو ووليام بروير تنفيذه سابقاً عن طريق الرسم (بعدان فقط).

د. النتائج

يتبينُ من جديد أنه من الممكن تعيين سلسلة من النماذج العقلية حول الأرض تكون متجانسة ومترابطة نسبياً. وتصنف هذه النماذج في ثلاث فئات:

- النماذج الأصلية (مستطيل، دائرة، حلقة، مسطح)
- النماذج التوافقية (أرض مسطحة وكروية في آن)
- النموذج العلمي (أرض كروية فقط)

نعرض في الجدول 29 النتائج الخاصة بالهند.

	6-7 سنوات	8-9 سنوات	المجموع
كرة سابحة في الفضاء	3	8	11
كرة سابحة على الماء	0	4	4
كرة مسطحة في الفضاء	0	3	3
أرض مجوفة في الفضاء	2	2	4
أرض مجوفة تطفو على الماء	1	0	1
أسطوانة في الفضاء	4	1	5
أسطوانة تطفو على الماء	4	0	4
مستطيل يطفو على الماء	3	1	4
نموذج غير محدد أو متداخل	2	0	2
المجموع	19	19	38

جدول 29. تواتر النماذج العقلية حول الأرض بحسب سن الأولاد الهنود (سامارابونغافان وآخرون، 1996)

بالنسبة إلى النماذج الأصلية، مستطيلة كانت أم دائرية، انفردَ الهنود في الاعتقاد القائل إن الأرض محمولة على المياه وليس على يابسة أو مادة معينة. بينما انفردَ أولادُ جزر ساموا في رسم الأرض مستعينين بنموذج الحلقة. يبدو أن الحلقة تمثل حدود أرض تأخذ شكلَ قرص يعيش الناس في وسطها وترتبط بطريقة التنظيم الاجتماعي "الدائري الشكل" في مجتمع ساموا. في الواقع، تتخذ الجزرُ والقرى والمنازل والتجمعات البشرية شكلاً دائرياً. وعلى الرغم من الفروقات الثقافية الواضحة المعالم تبدو النماذج الأصلية متماسكة مع المفترضين "المتجذرين" مما يؤكدُ الفرضية القائلة ببعد هذه النماذج الشمولي (الفرضية 1). أما في ما يختص بالنماذج التوفيقية، ما عدا اثنين منها، فيبدو أن النماذج التي

تم الحصول عليها تشبه النماذج لدى الشعب الأميركي (فوزنيادو وبروير، 1992) ولكننا نجد إضافة إلى ذلك نموذجين آخرين وهما:

- كرة مبتورة
- كرة متدلية

بيدَ أن مجموعة النماذج التوفيقية، ومن بينها النموذجان الجديدان، تبدو كلها متماسكة مع محاولة التوفيق بين الطابع الكروي للأرض الذي تنقله الثقافة وتبثه وسائل الإعلام وبين الافتراضين "المتجذرين" فينا وهما الجاذبية والأفقية. وتم التأكد أيضاً من صحة الفرضية القائلة بتأثير حركة النقل الثقافي (الفرضية 2). ويمكن التعبير عنها بالقول إن النماذج الأصلية والتوفيقية تُظهرُ اختلافات بارزة من جراء السياقات الثقافية. "فالأولاد الأميركيون يفضلون نموذج الأرض المزدوجة التي لا نلحظها لدى المجموعات الثقافية الأخرى. ويفضل الأولادُ اليونان نموذج الأرض المجوفة بينما يتصورُ الهنود الأرض وكأنها قرصٌ مسطح محمول على محيط أو مياه. أما نموذج الحلقة فيبدو النموذج المفضل لدى أولاد جزيرة ساموا" (فوزنيادو، 1994، ص.427). جرى بحثٌ آخر في الولايات المتحدة الأميركية وهدفَ إلى إقامة مقارنة بين النماذج العقلية المتعلقة بشكل الأرض بين أولاد قبيلة السيو في داكوتا والأولاد الأنكلو-أميركيين (دياكيدوي، فوزنيادو وهاوكس، 1997). ويبدو أن نموذج الأرض المجوفة هو النموذج المفضل لدى أولاد قبيلة السيو لكونه يتفق مع النظرية الكونية الهندية التقليدية (الجدول 30).

	6-7 سنوات	8-9 سنوات	10-11 سنة	المجموع
كرة	2	4	4	10
كرة مسطحة	1	0	0	1
كرة مجوفة	3	4	0	7
أرض مزدوجة	0	1	0	1
أسطوانةمغلقة	1	1	0	2
مستطيل	1	0	0	1
نموذج متداخل غير محدد	2	1	1	4
المجموع	10	11	5	26

جدول 30. تواتر النماذج العقلية حول الأرض حسب سن أولاد قبيلة السيو.

ج. مناقشة

في نهاية هذا العرض، لا بد من التذكير بأن ستيلا فوزنيادو (1994) عملت على إقامة صلة وثيقة بين تاريخ علم الفلك الذي يُعد جانباً من جوانب النسالة وبين تطور مفهوم الأرض لدى الأولاد في سن الدراسة، الذي يشكل جانباً من جوانب تطور الكائن الفرد. فتعيدُ الكاتبة في هذا السياق الفكرة التي سبقَ لجان بياجيه أن أحكمَ صياغتها، ومفادها أن تطور الكائن الفرد "يلخص" النسالة، أي أن مراحل تطور المعارف التاريخي تتطابق ومراحل التطور الفردي. وفي إطار نظرية بياجيه كتبَ كل من جاكلين بيدو وأوليفييه هودي وجان-لويس بيدنييلي (1993) ما يلي "تتداخلُ مسيرة الولد "الماهر في التطور" في استيعابه لمحيطه وتكيفه فيه مع مسيرة الفكر العلمي في استيعابه للعالم" (ص.34).

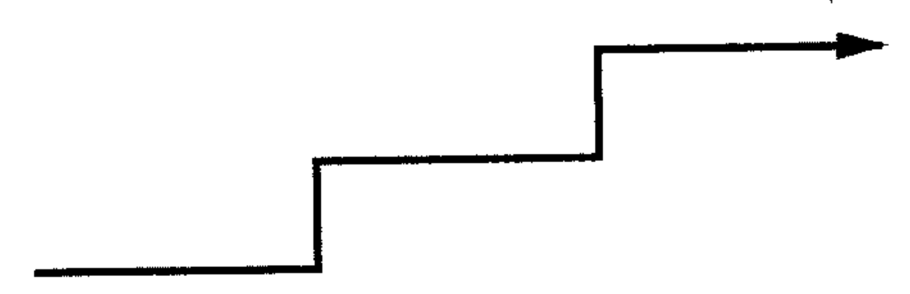
لذا اعتبرَ جان بياجيه أن معرفة تطور الفرد التي يسهلُ دراستها تسمح

"باختصار" بمعرفة مراحل التطور التاريخي للمعارف التي تصعب دراستها دراسة موضوعية باعتبار أن العودة إلى الماضي البعيد للنظر في ما حدث أمرٌ يصعبُ تحقيقه...

وبحسب فوزنيادو (1994) تتطابق المستويات الثلاث التالية مع المراحل التي تمر بها العلاقة الوثيقة بين تاريخ علم الفلك وتطور الكائن الفرد:

- النماذج الأصلية (أرض مسطحة ومرتكزة على شيء ما)
- النماذج التوفيقية (أو النماذج الأرضية المركزية)
- النموذج العلمي (أو النموذج الشمسي المركزي)

وبناءً عليه يمكن تمثيل مفهوم التطور بحسب ستيلا فوزنيادو على الشكل الآتي (رسم 30).



الرسم 30. نموذج التطور الموحد

II - مفاهيم تعددية

1. المواقف

يرى كل من مايكل سيغال وجورج باتيروورث وبيتر نيوكومب (2004) أن الأبحاث حول تطور المفاهيم تحللُ بشكل عام الطريقة التي يتوصلُ الأولادُ من خلالها إلى إعداد "نموذج" أو "إطار" نظري مرتبط بميدان علمي خاص.

وتُحدد هذه الميادين، كما ذكرنا أعلاه، إستناداً إلى الوجود الإفتراضي "لصفة جوهرية". في سياق هذا الفصل، يتم التطرق إلى ميدانَي علم الكون أو علم الفلك أي دراسة بنية الكون وعلى الأخص شكل الأرض. نحن ندركُ أن معرفة الكون علمياً ومن بينها معرفة شكل الأرض الكروي "مسألة صعبة لا بل مستحيلة بالنسبة إلى الولد إذا ما أرادَ اكتسابها عن طريق التجربة المباشرة. ولكي يتم نقل هذه المعرفة العلمية لا بد من أن ترتبط بالسياق الثقافي بخلاف بقية ميادين المعرفة التي يتم استيعابها عن طريق الفعل والإدراك الحسي. (سيغال وآخرون، 2004، ص. 309).

أ. مناقشة

يذكرُ المؤلفون بالأبحاث التي أجراها كلٌ من ستيلا فوزنيادو ووليام بروير (1992، 1994). وكما سبقَ وأشرنا أعلاه، يعتبرُ كلا الباحثين أن تطورَ معرفة شكل الأرض لدى الأولاد إنما هي نتاج توليف تدريجي للمعلومات الأولية أو الحدسية الناتجة عن تجاربهم المباشرة مع العالم (أرض مسطحة) والمعلومات المنقولة عبر الثقافة على غرار المعلومات العلمية المنتشرة بشكل واسع في المجتمعات الصناعية والبلدان المتطورة (الأرض الكروية). يحللُ المؤلفان إذاً تأثير "نظامين" رئيسين على هذا التطور وهما:

* معتقدات مبكرة. تبينُ الأبحاثُ أن النماذج العقلية الأولية تتفرع من نموذج ساذج وبسيط يسبغ على معتقدات الولد المختلفة طابعَ التماسك والترابط. تُحددُ النماذجُ العقلية الأولية بواسطة مفترضات ساذجة كالقول مثلا : (1) إن الأرض مسطحة، (2) إن الأغراضَ التي لا تستندُ إلى شيء ما وترتكز عليه تقعُ أرضاً من أعلى إلى أسفل (الجاذبية). إن هذه الافتراضات المبرهن عن صحتها من خلال تجربة الوقائع اليومية تقاومُ التغيير بشدة. لذا عندما يتعلمُ الأولادُ عن

طريق وسائل الإعلام أن الأرض دائرية الشكل يمكنهم حينئذٍ إعداد نموذج توفيقي واحد يحققُ ترابطاً بين المعتقدات الأولية الخاطئة والمعلومات العلمية التي يتلقاها في إطار المدرسة مثلا ؛ ولكن يستطيعُ الأولاد أيضاً، بحسب مايكل سيغال وآخرين (2004)، إنتاج نماذج عديدة متعارضة وليس نموذجاً واحداً فحسب وذلك عندما يصعبُ عليهم التوفيق بين معتقداتهم الأولية والمعارف العلمية.

* حركة النقل الثقافي. كلنا يعرفُ أهمية الثقافة في تطور مجمل ميادين المعرفة لدى الطفل: العدد (ساكس، 1982، 1985، 1988)، المكان (الفصل السادس)، الزمان (الفصل السابع)... (راجع، لمزيد من التفاصيل، بريل ولوهال، 1988؛ ترواديك، 1999). وبالنسبة إلى علم الفلك وإلى معرفة شكل الأرض بوجه خاص، فلا بد من النظر في التغيرية الثقافية التي تطبعُ النماذج التوفيقية في حين أن النموذج العلمي يُسلَّم به على أنه النموذج الوحيد والأوحد إن لم نقل العالمي. ففي الهند مثلاً يقضي علمُ الكونيات التقليدي بتشبيه الأرض إلى قرص كبير جداً أو إلى حوض يطفو على سطح المياه. وعندما يتعلمُ الأولادُ في المدرسة أن الأرض دائرية الشكل، يشرعون في إعداد تصورٍ دائري لا كروي لها انسجاماً مع المفهوم التقليدي. وبذلك تبدو المفاهيم الساذجة حول شكل الأرض متطابقة مع (1) التجارب المباشرة التي تفيدُ بشكل الأرض المسطح من جهة، (2) ومع التأثيرات الثقافية من جهة ثانية.

ب. فرضيات

* تطور أحادي. ترى ستيلا فوزنيادو ومعاونوها أن تطور مفهوم الكون يبقى خاضعاً لمسار متواصل ومطرد أكثر منه لتغيير جذري من نظرية إلى أخرى. تنظرُ هذه الفرضية في عملية تطور المفاهيم على أنها مجموعة تغييرات مختلفة تتم

داخل الإطار النظري نفسه حيث تنشأ روابط بين معطيات مختلفة من أجل تحقيق الوحدة والتناسق.

* تطور تعددي. يشككُ مايكل سيغال وآخرون (2004) في مسألة "تجذر" المعتقدات المبكرة (شكل الأرض المسطح والدعامة للأشياء) في الثقافات كافة بالدرجة نفسها وفي نشوء مفاهيم خاطئة من جرائها لدى جميع الأولاد بصورة مطلقة. يرى المؤلفون أنه يمكن الأولاد في بعض الثقافات أن يصادفوا بشكلٍ مبكر أثناء دراستهم تعليماً يتطابق تماماً والمعارف العلمية مما يؤدي إلى تقليص الانحراف المحتمل المتأتي من تجربتهم المباشرة (حالة الأولاد في أستراليا المذكورة أدناه). وقد لا يمتلكُ الأولاد في أمكنة أخرى معتقدات أو نظريات ساذجة حول شكل الأرض تكون سابقة لدراستهم العلمية في المدارس. وفي الحالتين لا يكون تطورُ مفهوم الكون "موجهاً" أو "مقيداً" بالمعتقدات الأولية أو الساذجة الخاطئة، لا بل يبدو وكأنه تطور متقطع لأجزاء من المعارف التي يتم تجميعها من هنا أو من هناك.

* الألسنية التعاقبية والألسنية التزامنية. يتناولُ التعارضُ بين الفرضيتين السابقتين مسألة البعد التزامني للنمو المعرفي. تؤيدُ ستيلا فوزنيادو فرضية التطور المتواصل والتزامني، أي إنه في مرحلة معينة من التطور يبني الولدُ نموذجاً عقلياً واحداً متماسكاً (رسم 30). أما مايكل سيغال فيدعمُ الفرضية القائلة بالتطور المتقطع ولكن المتزامن دائماً، بمعنى أنه في مرحلة معينة من التطور، يبني الولدُ عدة أجزاء متقطعة من المعارف غير المتناسقة (رسم 39). في المقابل يتفقُ الباحثان على فرضية التطور المتقطع والمتعاقب وغير المتواصل، أي إنه خلال تطور الكائن الفرد يحصلُ تغييرٌ أو انقطاعٌ لدى الانتقال من حالة إلى أخرى.

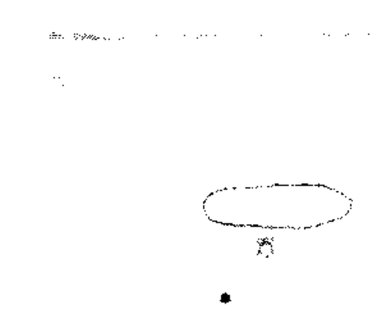
2. إختيار المنهجية

بالنسبة إلى المنهجية المتبعة لإدراك المعارف التصورية لدى الأولاد، يطرحُ مايكل سيغال وغيره من المؤلفين (2004) مسألة التعرف إلى الطريقة المثلى الواجب تطبيقها في هذا الخصوص. وتتناولُ المناقشة التالية وجهَي هذه المنهجية:

- هل نقترحُ على الأولاد نماذج عن الأرض في بعدين اثنين كما هو الحال مع الرسوم أم نماذج ثلاثية الأبعاد كما هو الحال مع القوالب المصنوعة من المعجون؟

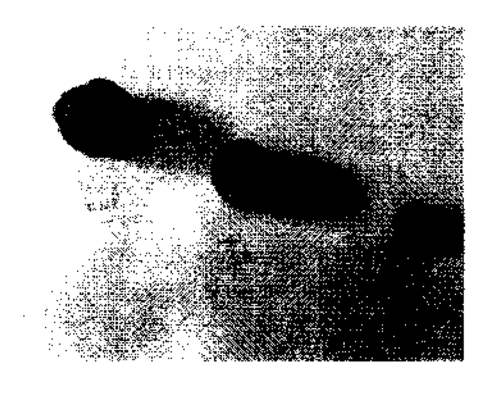
- هل نطرح على الأولاد أسئلة مفتوحة حيث لا نوحي لهم بالأجوبة الممكنة، أم نعتمد استجواباً مغلقاً حيث نقترح عليهم اختيار الإجابة "الصحيحة" من بين عدة أجوبة محتملة؟

يعتقدُ مايكل سيغال وآخرون (2004) بوجود عدة طرق لتقييم المعرفة التي يمتلكها الأولاد عن الكون. فيستعينُ كل من ستيلا فوزنيادو وويليام بروير (1992، 1994) بأسئلة مفتوحة ويطلبان من الأولاد الإجابة عنها شفهياً فضلاً عن القيام بالرسم. "وتجدر الإشارة إلى أن الرسوم غالباً ما تحث الأولادَ على تصوير الأرض بشكلها المسطح" (سيغال وآخرون، 2004، ص.309). إنه لصعبٌ فعلاً على الأولاد تصوير بعدٍ ثالث على صفحة مسطحة. لذلك يمكن الاستدلال الذي يتم على قاعدة نموذج ذات بعدين أن ينحرفَ عن مساره تحت تأثير هذا القيد فيعيقُ بالتالي التعبير عن معرفة صحيحة "سبقَ أن تم اكتسابها". تترتبُ إذاً جراءَ تبديل إطار التقييم نتائجٌ مهمة تطالُ أداءَ الأولاد وأجوبتهم. فبدلَ أن نطلبَ من الأولاد رسم الأرض على ورقة بيضاء نطلب منهم تجسيدها في أبعادها الثلاثة باستخدام القوالب المصنوعة من المعجون (راجع الرسوم 31، 32، 33، 34). يختارُ الباحثون إذاً الطريقة الثلاثية الأبعاد لنمذجة الأرض من أجل تفادي مخاطر الانحراف في تمثيل أشياء ثلاثية الأبعاد باستخدام النمذجة المعتمدة على البعدين.





رسم 31: الأرض مسطحة ذات بعدين   رسم 32: الأرض مستديرة ذات بعدين



رسم 33: الأرض مسطحة ثلاثية الأبعاد   رسم 34: الأرض مستديرة ثلاثية الأبعاد

أما بالنسبة إلى الاستجواب المفتوح، شككَ مايكل سيغال وآخرون (2004) في الفرضية التي أطلقتها ستيلا فوزنيادو ومفادها أن نموذجاً عقلياً واحداً قادرٌ على تفسير الأجوبة كلها. ففي إطار تكرار الأسئلة المفتوحة أو سلسلة من الأسئلة المختلفة التي تتناولُ موضوعاً واحداً، يستطيعُ الأولادُ تبديل أجوبتهم على الفور تبعاً لما يعتقدون بأنه الجواب الذي ينتظره واضعُ الاستمارة أو تبعاً لخصائص أخرى ذات طابع براغماتي. فعلى سبيل المثال "قد يعتمدُ الأولادُ في إجاباتهم عمّا سبق وقالوه بغية إقامة ترابط ظاهري بين الأجوبة أكثر منه إظهار التصور الحقيقي المفضل لديهم لشكل الأرض [...] الذي يظهر عبر حرية الاختيار بين إجابتين- إجابة صحيحة وإجابة خاطئة" (سيغال وآخرون،

2004، ص.310). لذا يعتبر المؤلفون أنه من الأفضل الاستعانة بالاستجواب المغلق حيث يُطلب من الولد تعيين الجواب الصحيح من ضمن عدة أجوبة بدلاً من استخدام الاستجواب المفتوح حيث ينبغي على الولد صياغة الجواب الصحيح بنفسه.

أما بالنسبة إلى استمارات الأسئلة المستخدمة في الأبحاث المعروضة في هذا الفصل فلا بد من القيام بالتوضيحات التالية. إن التعبيرين "استجواب مفتوح" و "استجواب مغلق" المستخدمين في سياق هذا النص هما ترجمة في الحقيقة للعبارتين الإنكليزيتين التاليتين Forced-choice questionnaire, open-ended questionnaire المستخدمتين من قبل المؤلفين (لا سيما فوزنيادو وآخرون، 2004). يبدو أن هذا التمييز بين "إستجواب مغلق" و"إستجواب مفتوح" مشوه بعض الشيء بحيث يُبرزُ سوء الإستعمال اللغوي، فلا تبدو الأسئلة المتنوعة التي تتألفُ منها الاستمارات التي أعدّتها مختلف فرق الأبحاث (نوبس وآخرون، 2003؛ سيغال وآخرون، 2004؛ فوزنيادو وآخرون، 2004) "مغلقة" تماماً أو "مفتوحة" تماماً.

في الواقع، وبحسب باتريسيا ديلهوم وتييري ماير (1997)، إن أنماط الأسئلة "المغلقة" التي "تتحدد فيها جميع صيغ الأجوبة المحتملة مسبقاً" (ص.197) هي التالية:

- الأسئلة ذات الإجابة الواحدة ("كم عمرك؟")
- الأسئلة ذات التصنيفات البسيطة ("هل أنتَ (أنتِ) فرنسي (فرنسية)؟" ؟ نعم/ كلا)
- الأسئلة ذات الخيارات المتعددة ("في أي سن تبيّن أن الأولادَ يدركون الألوان؟"؟ 3 أسابيع، 4 أشهر، سنة، سنتان).
- الأسئلة ذات المنحى التصنيفي ("من هما، حسب ترتيب الأفضلية، المرشحان للانتخابات الرئاسية للعام 2007؟)
- الأسئلة حسب مقياس ليكرت ("هل تعتقد بأن الأرضَ مسطحة؟" ؟

وتتروااح الإجابات بين خمس إمكانيات إبتداءً من "لستُ موافقاً أبداً" وصولاً إلى "أنا موافقٌ تماماً")

بالمقابل، "يصعبُ التكهنُ بأجوبة الأسئلة "المفتوحة" مسبقاً لكون المشاركين يستعملون ألفاظهم وتعابيرهم الخاصة" (ص.199). إذا نظرنا بإنعام نجدُ أن جميع استمارات الأسئلة التي نحن بصددها تتضمنُ أسئلة مفتوحة ومغلقة في آن ولكن تكون الغالبية لهذه الفئة أو تلك. لذا يجبُ ألا نأخذ معنى التعبيرين "إستجواب مغلق" و"إستجواب مفتوح" حرفياً بل أن نعتبرهما تسميات عامة.

3. مقارنة ما بين الثقافات

هدفَ مايكل سيغال وآخرون (2004) في بحثهم الأول إلى مقارنة معرفة شكل الأرض لدى الأولاد الذين يعيشون في الوجهتين المقابلتين من الكرة الأرضية (إنكلترا وأستراليا). إنهما بلدان مختلفان ولكنهما يتقاسمان خصائص ثقافية عديدة. وعلى الرغم من هذا التناغم "توجد اختلافات بينهما على صعيد إكتساب المعتقدات الخاصة بالجغرافيا وبعلم الفلك" (ص.311). يتلقى الأولادُ الأستراليون على وجه الخصوص تعليماً متقدماً في ميدان علم الكونيات مقارنة مع تعليم الأولاد الإنكليز (بين 4 و5 سنوات للأستراليين وبين 7 و8 سنوات للإنكليز). "ومقارنة مع الإنكليز، يتمتع الأولادُ الأستراليّون بسهولة الوصول إلى المعلومات التي تتناولُ شكلَ الأرض وطبيعة النظام الشمسي المركزي للكون وهم بالتالي يتميزون بقابلية أكبر على تبني النظرة العلمية" (ص.311).

أ. المشاركون

تتألف العينة من 59 ولدا أسترالياً و71 ولداً إنكليزياً تتراوح أعمارهم ما بين 4-5 سنوات، 6-7 سنوات، و8-9 سنوات. يتكلمون جميعهم الإنكليزية باعتبارها اللغة الأم، ويتشابه معدل الأعمار وفقاً للمجموعات بين بلدٍ وآخر.

ب. إجراء الاختبار

يتطلبُ إجراءُ الاختبار الاستعانة باستمارة أجوبة مغلقة حيث يُطلب فيها من الأولاد الاختيار بين جواب علمي (صحيح) وآخر ذي طابع حدسي (خاطىء). ونستخدمُ في نصف أسئلة الاستجواب الكلمة الإنكليزية earth (الأرض) وفي النصف الآخر كلمة world (العالم). ولكن يبدو أن الكلمتين السابقتين لا تحدثان أي اختلافات في الأجوبة. يُقترحُ على الأولاد ثلاثة نماذج ثلاثية الأبعاد (رسم 35). وبدءاً من السؤال الخامس (س 5)، تطرح الأسئلة متخذة النموذج الكروي مرجعاً وليس النموذج الذي اختاره الولد من بين النماذج الثلاثة المقترحة. إليكم في ما يلي بعض الأسئلة والأجوبة التي اقترحها مايكل سيغال وآخرون (2004).

	أسئلة	أجوبة
س.1	أ) هل الأرض مستديرة أم مسطحة؟	- مستديرة - مسطحة
	ب) (إذا كانت الأرض مستديرة) هل تشبه كعكة أو كرة؟	- كعكة - كرة
س.2	أتنظر إلى الأسفل أم إلى الأعلى لكي ترى الأرض؟	- إلى الأسفل - إلى الأعلى
س.3	أنظر جيداً إلى هذه النماذج (يشار إليها بالإصبع). هذه كعكة، وهذه نصف كرة مسطحة مع غطاء شفاف، وهذه كرة. دلّني بإصبعك على النموذج الذي يمثل الأرض كما هي في الحقيقة.	- أرض مسطحة - أرض مجوفة - أرض كروية
س.4	أ) إذا سرتَ لأيام كثيرة بنفس الاتجاه، هل تعود إلى النقطة التي انطلقتَ منها أو تصل إلى حافة أو نهاية الأرض؟	- نقطة الانطلاق - حافة أو نهاية
	ب) (إذا وصلنا إلى حافة الأرض أو إلى نهايتها) هل نقع من على تلك الحافة؟ - (إذا كان الجواب نعم) هل تقع في الفضاء أم على الأرض؟ - (إذا كان الجواب كلا) لماذا إذاً لا تقع؟	- نعم (فضاء/أرض) - كلا



رسم 35. النماذج العلمية، الأولية، التوفيقية للأرض (سيغال وآخرون، 2004)

ج. النتائج

تبينُ النتائجُ التي حصلنا عليها بشكل عام نسبة عالية من الإجابات الصحيحة لدى الأولاد الأستراليين من مختلف الأعمار. ويشيرُ تحليلُ ترابط أجوبة الأسئلة الخمسة 1-3-4-6-7 كما هو مبين في الجدول 31 إلى أن مظاهر التنافر في الأجوبة (3 أجوبة على 5 على الأقل من النوع نفسه= 3-4/ 5) متواترة أكثر من مظاهر الترابط (5 أجوبة على 5 من النوع نفسه=5/ 5).

النموذج الكروي (5 /5)		النموذج الكروي (5 /4-3)		النموذج المسطح (5 /4-3)		النموذج المسطح 5 /5	
أستراليون	إنكليز	أستراليون	إنكليز	أستراليون	إنكليز	أستراليون	إنكليز
20	18	34	33	5	18	0	2

جدول 31. ترابط وعدم ترابط في الأجوبة بحسب المجموعات الثقافية

د. مناقشة

تدلُ نتائجُ البحث الأول على أن أكثرية أولاد البلدين المذكورين يعطون أجوبة مطابقة لمفهوم الأرض الكروية التي يعيشُ من حولها الناس من دون أن يقعوا (النموذج الكروي في الجدول 31). تختلفُ هذه النتائج عن النتائج التي حصلت عليها ستيلا فوزنيادو لدى استخدام الاستجواب المفتوح والنمذجة ذات

البعدين أو الأبعاد الثلاثة. وتأكدَ ما كان متوقعاً بحيث بدا الأولادُ الأستراليون أفضل من الأولاد الإنكليز من حيث الأجوبة. لا تصمدُ الفرضية القائلة باستمرارية تطور مفهوم الكون انطلاقاً من المعتقدات الأولية الخاطئة (فرضية ستيلا فوزنيادو الأولى) أمام النتائج التي حصلنا عليها من الأولاد الأستراليين. (راجع أيضاً نوبس، مارتان، وباناجيوتاكي، 2005؛ نوبس وباناجيوتاكي، 2005؛ باناجيوتاكي، نوبس، وبانيرجي، 2006أ). بالمقابل، أثبتت فرضية تأثير النقل الثقافي، أي تأثير التعلم منذ الصغر عن الكوزمولوجيا، صحتها (فرضية فوزنيادو الثانية). وأخيراً، لم تعد المفاهيم السابقة لاكتساب الشكل الكروي للأرض (الشكل المسطح في الرسم 31) على قدرٍ كافٍ من التماسك، مما يجعل من جهة فرضية النموذج العقلي المتماسك الواحد غير صالحة، إن كان هذا النموذج توفيقياً أم أولياً، ويُثبتُ من جهة أخرى صحة الفرضية القائلة بالمعارف المجزأة أو المتعددة (راجع أيضاً نوبس، مارتان وباناجيوتاكي، 2005؛ نوبس وباناجيوتاكي، 2005؛ باناجيوتاكي، نوبس وبانيرجي، 2006 أ).

4. مقارنة استمارات الأسئلة

يكمنُ هدفُ الباحثين الآن في مقارنة أداء الأولاد الأستراليين وحسب بالنسبة إلى نوعين من الاستمارات (المفتوحة والمغلقة). هل يعود مستوى أداء الأولاد الأستراليين العالي إلى الشكل الخاص للإستجواب المغلق أم إنهم يجيبون بطريقة مشابهة على الاستجواب المفتوح؟

أ. المشاركون

تتألف العينة من 45 ولداً أسترالياً يبلغ معدل أعمارهم خمس سنوات وثلاثة أشهر.

ب. إجراء الاختبار

يقيمُ الأولادُ في حالتين مختلفتين: إستجوابٌ مفتوح مع نماذج للأرض

ذات بعدين، واستجوابٌ مغلق مع نماذج ثلاثية الأبعاد. كما نوزع عليهم أيضاً اختبارين للذكاء. بالنسبة إلى استمارات الأسئلة، يخضعُ نصف عدد الأولاد للاختبار حسب الترتيب أ والنصف الآخر حسب الترتيب ب.

الترتيب أ = إستجواب مفتوح/بعدان ؟إستجواب مغلق/ثلاثي الأبعاد.

الترتيب ب=إستجواب مغلق/ ثلاثي الأبعاد ؟ إستجواب مفتوح/بعدان.

ج. النتائج

تبينُ النتائجُ غياباً لتأثير ترتيب أسئلة الاختبار بحيث بقيت النتائج متشابهة في الترتيب أ وفي الترتيب ب. في ما عدا ذلك، يلحظ المؤلفون أن الأسئلة المفتوحة تثيرُ "غموضاً" أكثر من الأسئلة المغلقة (راجع الأمثلة في الجدول 32).

سؤال مفتوح-س1: "ما هو شكل الأرض؟"	- مستدير (20) - دائري (19) - كرة (4) - مسطح (1) - لا أعرف (1)
سؤال مغلق- س1 أ: " هل الأرض مستديرة أم مسطحة؟" - س1 ب: "هل تشبه الدائرة أم الكرة؟"	(أ) مستديرة (40) مسطحة (5) (ب) دائرة (18) كرة (27)

جدول 32. تواتر الأجوبة عن السؤال 1 في الاستجوابين المفتوح والمغلق (سيغال وآخرون، 2004)

وفضلاً عن ذلك، يؤدي إستعمالُ النموذج ذي البعدين إلى إعطاء مزيد من الأجوبة الخاطئة مقارنة مع استعمال النموذج الثلاثي الأبعاد (راجع الأمثلة في الجدول رقم 33).

نموذج في بعدين- س6ب: "هل للأرض حد أو نهاية؟"	- كلا (15) - نعم (30)
نموذج في ثلاثة أبعاد- س4 أ: "إذا سرتَ لفترة طويلة في خط مستقيم، هل تقع عن طرف الأرض؟"	- كلا (26) - نعم (19)

جدول 33. تواتر الأجوبة عن الأسئلة س6ب وس4أ (سيغال وآخرون، 2004)

د. مناقشة

يبدو أن مستوى الأداء لدى الأولاد يتوقفُ على نوع الاستجواب المستخدم ونوع النمذجة المقترحة. (نماذج من بعدين مقابل نماذج من ثلاثة أبعاد)، (راجع باناجيوتاكي، نوبس، بانرجي، 2006ب). "يبدو الطلبُ من الأولاد رسمَ تصورات ذات بعدين حول شكل الأرض ودورة الليل والنهار أقل ملاءمة مقارنة مع التصورات الثلاثية الأبعاد التي تعد "حقيقية أكثر" (سيغال وآخرون، 2004، ص.320).

5. مقارنة أخرى

* المواقف. ينحو بحثٌ آخر قامَ به كلٌ من غافان نوبس وديريك مور وآلن مارتان وبريان كليفورد وجورج باتروورث وجورج باناجيوتاكي ومايكل سيغال (2003) في الاتجاه نفسه. وخلافاً لفرضية ستيلا فوزنيادو ينادي هؤلاء المؤلفون بالفرضية التالية "تُبرزُ تصوراتُ الأولاد الصغار افتقاراً في البنية النظرية وفي التناسق كما أنها ليست مقيدة بالافتراض أو بالاستبصار. يكمنُ تطورُ المعرفة المتعلقة بالأرض مثلاً في التكديس التراكمي للمعلومات الثقافية حتى وإن لم تكن مترابطة الواحدة مع الأخرى بشكل تام" (ص.73). في هذه الحالة، لا يمتلكُ الأولادُ نماذجَ عقلية يُفترض بأنها متماسكة وسابقة لمعارفهم المستقاة من المعلومات الثقافية الخاصة بالأرض. ففي البداية، لا يعرفُ الأولاد شيئاً عن الأرض وحتى في ما بعد لا يتلقون سوى معلومات مجزأة مستقاة من هنا وهناك قبل أن يتكون لديهم أخيراً مفهومٌ مترابط حول الأرض (راجع أيضاً نوبس،

مارتان وباناجيوتاكي، 2005 ؛ نوبس وباناجيوتاكي، 2005؛ باناجيوتاكي، نوبس وبانيرجي، 2006أ).

* إختيار المنهجية. إن الطريقة التي اتبعتها ستيلا فوزنيادو من أجل "تجريد" النماذج العقلية "المترابطة" انطلاقاً من معطيات قابلة للملاحظة تطرحُ نقاشاً لا طائل منه. بالنسبة إلى غافان نوبس وآخرين (2003)، يبدو من المقبول ظاهراًالتأكيد "أن الأجوبة غير المترابطة أصبحت مترابطة" بفضل الباحث نفسه (ص.74). لا يعتمدُ البحث الذي يبغون إجراءه إذاً على الطريقة الاستقرائية لا بل يستندُ إلى الاستنتاج.

* نظرة عبر ثقافية. يقضي البحثُ أيضاً بمقارنة المعارف المتعلقة بشكل الأرض لدى أولاد متحدرين من ثقافات مختلفة ولكنهم يعيشون في المكان نفسه (لندن، المملكة المتحدة) ويرتادون المدارس نفسها. وفي هذه الحالة، تم اختيار مجموعتين مؤلفتين من أطفال إنكليز وأطفال ذوي أصول هندية ويعيشون في لندن، إلاّ أنهم يحافظون على علاقتهم الوطيدة بالهند بلدهم الأم (آسيا) مزودين بمعارف جغرافية واسعة مقارنةً مع الأولاد ذوي الأصول الإنكليزية.

* الفرضية. تقولُ الفرضية التي يطلقها المؤلفون إن أجوبة الأولاد تعكسُ الافتقارَ إلى التماسك والترابط (وفقَ نظرية "المعارف المجزأة") أكثر مما تعكسُ تماسكاً وتناسقاً (وفقَ نظرية "النماذج العقلية"). يبدو أن الاختلافَ المتوقع بين المجموعتين الثقافيتين ممكنٌ. فإن حظيَ الأولادُ ذوو الأصول الهندية بتجاربَ جغرافية تفوقُ أهميةً تجارب الأولاد الإنكليز غير أن مشاكلهم اللغوية المرتبطة بالازدواجية اللغوية الهندية-الإنكليزية تشكلُ عائقاً أمامَ هذا "التقدم". في الواقع يعاني الأولادُ ذوو الجذور الهندية صعوبات في فهم مفردات اللغة الإنكليزية أكثر من الأولاد الإنكليز علماً بأنهم يبلغون السن نفسه (تم التثبت من هذا الأمر بإجراء تقييم بواسطة إختبار لفهم مفردات اللغة).

أ. المشاركون

تتألفُ العينة من 167 ولداً، ومن بينهم 82 ولداً أصولهم هندية و85 ولداً أصولهم إنكليزية يتلقون تعليمهم في ثماني مدارس من حضانة وابتدائية في غرب

لندن. ولدَ جميعُ الأطفال من الأصول الهندية في المملكة المتحدة وهم ثنائيو اللغة. وُزعَ الأولادُ على ثلاث مجموعات حسب العمر: 4-5 سنوات، 6-7 سنوات، 8-9 سنوات.

ب. أدوات الاختبار

تشملُ أدوات الاختبار ثلاثة نماذج بلاستيكية للأرض وثلاثية الأبعاد (أنظر الرسم 35).

ج. إجراء الاختبار

يتم طرح مجموعة من أربعة أسئلة على الأولاد كل بمفرده.

- "أنظر جيداً إلى هذه النماذج. هذه طابة مستديرة وهذه قطعة من طابة يعلوها غطاء وهذه مساحة مسطحة. هل بمقدورك أن تدلني على النموذج الذي يجسدُ شكل الأرض بأفضل طريقة؟

* ملاحظة: خلافاً لطريقة مايكل سيغال وآخرين (2004)، يتتابعُ طرحُ الأسئلة مع الإبقاء على النموذج الذي اختاره الولدُ فيما يُسحب النموذجان الآخران من أمامه.

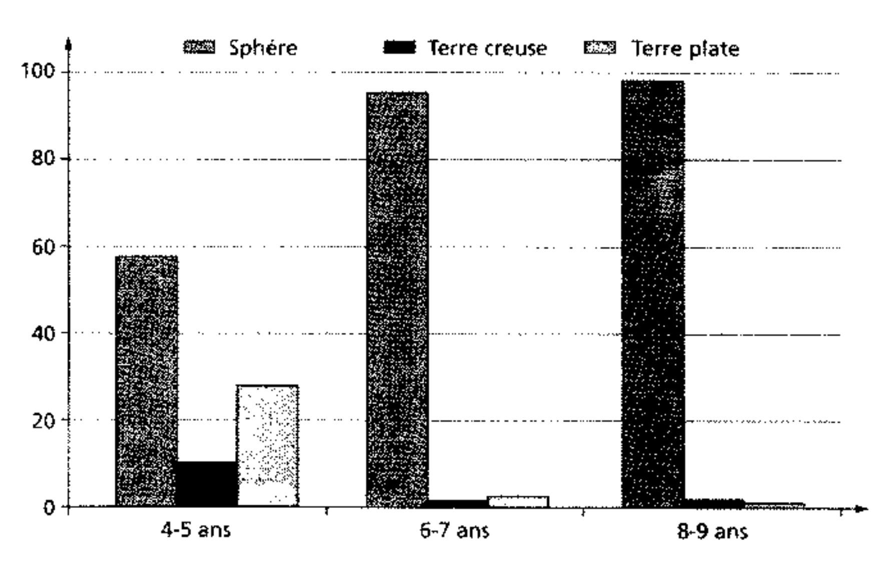
- "إذا سرتَ لأيام طويلة في خط مستقيم، هل أنتَ معرَّض للوقوع عن حافة الأرض؟".
- "هل يعيشُ الناسُ هنا في الجانب الأعلى، وهنا في الجانب الأسفل؟".
- "يعتقدُ بعض الأولاد أن السماء محيطة بنا وتلفنا من كل جانب في حين يعتقدُ البعضُ الآخر أن السماء تقع فوقنا وحسب. دلني باستعمالك النموذج الذي اخترته أين تقع السماء بالتحديد".

د. إختيار النماذج

يبقى النموذجُ الكروي الاختيارَ الأكثري حتى عند الأولاد الأصغر سناً. ولكن يُلحظُ اختلافٌ بارز بين تلاميذ الحضانة وتلاميذ المرحلة الابتدائية في حين لا تظهرُ هذه الفروقات بين المجموعتين الثقافيتين (رسم 36 و37).

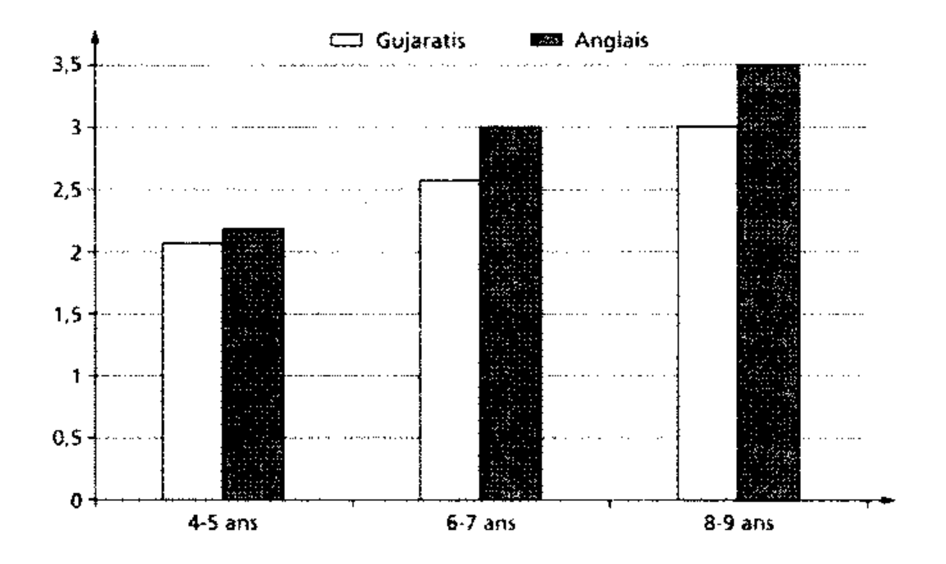
Sphère Terre creuse Terre plate
100
80
60
40
20
0
4-5 ans 6-7 ans 8-9 ans

رسم 36. النسب المئوية في اختيار النماذج حسب سن الأولاد ذوي الأصول الهندية (نوبس وآخرون، 2003)..



رسم 37. النسب المئوية في اختيار النماذج حسب سن الأولاد ذوي الأصول الإنكليزية (نوبس وآخرون، 2003).

يجيبُ غالبية الأولاد الإنكليز عن السؤال الثاني بأنهم لا يقعون عن حافة الأرض في حين نلحظ أن عدد الأولاد ذوي الأصول الهندية الذين يعطون هذه الإجابة قليلٌ نسبياً (56%). وتظهرُ الإجابات عن السؤال الثالث تقدماً ملحوظاً لدى المجموعتين. وإذا أجابَ 52% من الأولاد الذين تتراوح أعمارهم بين 4-5 سنوات أنه بالإمكان العيش حول الكرة الأرضية (من دون أن نقع) فإن هذه النسبة ترتفع إلى 69% عند الأولاد الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و7 سنوات لتبلغ 90% لدى الأولاد في عمر 8-9 سنوات. وتبدو النتائج متشابهة بالنسبة إلى السؤال الأخير بحيثُ تشيرُ إلى تقدمٍ ملموس في إعطاء الأجوبة الصحيحة مع العمر: من 31% لأولاد بعمر 4-5 سنوات إلى 65% للأولاد بين 7-8 سنوات. لا يُلحظ أي فارق في الإجابات الصحيحة عن الأسئلة الأربعة الأخيرة عند المجموعتين. وإذا احتسبنا عدد الأجوبة الصحيحة بالنسبة إلى الأسئلة الأربعة، يمكن حينئذٍ تلخيصُ مجموعة النتائج على النحو المبيّن في الرسم 38.



رسم 38. معدل عدد الأجوبة الصحيحة (الحد الأقصى= 4) حسب العمر والأصول الثقافية.

تدل هذه النتائج على فروقات في الأداء بين المجموعتين الثقافيتين: فنسبة النجاح عند الأولاد ذوي الأصول الإنكليزية أفضل من النسبة لدى الأولاد ذوي الأصول الهندية. وتُعزى هذه النتيجة إلى السؤال الثاني فقط الذي لم يتمكن الأولادُ الهنود من الإجابة بشكل صحيح. كما نلحظ بالمقابل تأثيراً واضحاً لعامل السن.

هـ. تنافر النماذج

هل تنحو النتائجُ التي حصلنا عليها باتجاه الفرضية النظرية القائلة بوجود نماذج عقلية (أي فرضية الأجوبة المترابطة) أم أنها ترجح كفة فرضية المعارف المجزأة (أي فرضية الأجوبة المتنافرة)؟ إذا ثُبِّتَت فرضية النماذج العقلية، فهذا يعني بحسب المؤلفين إنه لا بد من أن تكون أجوبة الأولاد عن الأسئلة الأربعة مترابطة في ما بينها وبشكل قوي. في فرضية تفعيل النموذج العلمي مثلاً لا بد للأولاد من إختيار الشكل الكروي (السؤال رقم 1)، والتأكيد كذلك على أننا لا نقع عن حافة الأرض (سؤال 2) وأنه بمقدورنا العيش حول كل أرجائها (سؤال 3). وإذا تم تفعيل النموذج الأولي أو التوفيقي فسيختارُ الأولاد نموذج القرص أو الأرض المجوفة (سؤال 1) والإعلان ربطاً بإمكانية الوقوع عن سطح الأرض (سؤال 2) والعيش بالتالي فوقها (سؤال 3). وإن لم تكن هذه هي الحال، تصح عندئذ الفرضية النظرية للمعارف المجزأة. وتشيرُ النتائج إلى غياب علاقة الترابط الوثيقة بين الأجوبة عن الأسئلة الأربعة التي تتناولُ شكلَ الأرض. "إن نمط اكتساب المعارف، في هذا المجال، لن يكون منتظماً بأي شكل من الأشكال. وعلى الرغم من أن غالبية الأولاد بين السادسة والسابعة يعرفون، مثلاً، أن الأرضَ كروية، إلاّ أن نسبة عالية من الأولاد بعمر 8-9 سنوات يجهلون أن السماء محيطة بها من كل جانب. كما أننا لا نشهدُ أي تطور لدى الأولاد القاطنين غرب لندن والمتحدرين من جذور هندية بين الرابعة والثامنة من عمرهم حول مسألة إمكانية الوقوع عن سطحها خلافاً لزملائهم ذوي الجذور الإنكليزية" (نوبس وآخرون، 2003، ص.82-83).

و. مناقشة

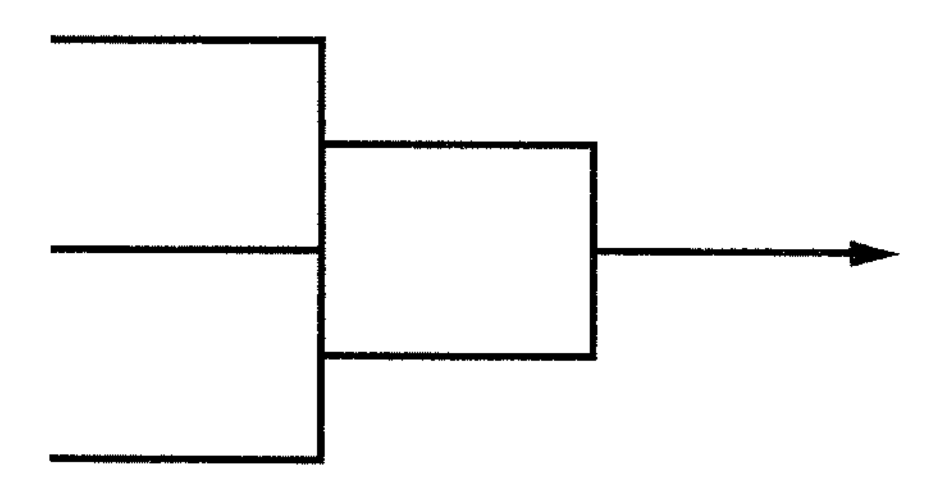
على الصعيد النظري يعتبرُ مايكل سيغال وآخرون (2004) كما غافان نوبس وآخرون (2003) أن النتائج التي توصلوا إليها والتي تبينُ فرقاً واضحاً في أداء الأولاد الأستراليين والإنكليز، تؤكد على الفرضية القائلة بالتأثير الهام الذي يُحدثه النقل الثقافي طبقاً لما ذهبت إليه ستيلا فوزنيادو (1994) وآلا سامارابونغافان وآخرون (1996). بالمقابل، لا يقر المؤلفون بالفرضية القائلة بتأثير المفترضات "المتجذرة" ذات الأصول الفطرية في معارف الأولاد الأولية (راجع باناجيوتاكي، نوبس وبانيرجي، 2006 أ). وأما على الصعيد المنهجي، فيؤكدُ المؤلفون أنه تم التقليل من قيمة "المعرفة الممكنة" عند الأولاد في ميدان الكوزمولوجيا بفعل التقنيات المستعملة في أبحاث ستيلا فوزنيادو ومعاونيها (أي الاستجواب المفتوح والنمذجة ذات البعدين) التي "تعيقُ إبراز معارفهم بعمق" (سيغال وآخرون، 2004، ص.321)، (راجع أيضاً باناجيوتاكي، نوبس، بانيرجي، 2006 ب). يختلفُ المؤلفون أمثال غافان نوبس وآخرون (2003) تماماً مع اقتراح ستيلا فوزنيادو ووليام بروير (1992، 1994) في ما يختص بتفسير النمو المعرفي باعتباره تغييراً في النموذج التصوري وفقاً لنظرية وحدوية وخطية وأحادية الأبعاد.

نموذج أصلي ← ومن ثم نموذج توفيقي ← وأخيراً نموذج علمي

تُظهرُ نتائجُ هؤلاء المؤلفين أن معارف الأولاد المتعلقة بالكون هي على العكس متعددة أو "مجزأة" (راجع، نوبس، مارتان، باناجياتوكي، 2005؛ نوبس وباناجيوتاكي، 2005؛ باناجيوتاكي، نوبس وبانيرجي، 2006 أ). "يملكُ الأولاد في المملكة المتحدة على سبيل المثال تصورات حدسية وعلمية في آن، من دون أن يدركوا بوضوح متى وأين يُطبق كل نمط من هذه المفاهيم (لا يعد

هذا الأمرُ مؤشراً للتوفيقية). ومع مراحل النمو يتوصلُ الأولادُ تدريجياً إلى تطبيق هذين النوعين من المعارف على المساحات العقلية الملائمة"

(سيغال وآخرون، 2004، ص.322). كما أن تحليل غافان نوبس وآخرون (2003) يصب في نفس الاتجاه: "تدعمُ نتائج هذه الدراسة الرأي القائل أن البنية التحتية لمعارف الأولاد المتعلقة بخصائص الأرض هي معارف جزئية أي إنها على تناقض مع مسألة تنظيمها في نماذج مترابطة" (ص.38). يبدو من الممكن تصوير نموذج النمو الجديد على الشكل الآتي (رسم 39).



رسم 39. نموذج النمو التعددي (ترواديك ومارتينو، 2003)

يتأتى ترابط أجوبة الأولاد الظاهر من العملية الاستقرائية التي توسلتها ستيلا فوزنيادو ومعاونوها بهدف تنظيم ما توصلوا إليه من معطيات. " تقضي مقاربة فوزنيادو وزملاؤها بالإنطلاق من أجوبة الأولاد للبحث عن نماذج عقلية ومن ثم تصنيف هذه الأجوبة تبعاً للنماذج العقلية نفسها. إن الاعتماد على منهجية متأخرة تدور في حلقة مفرغة يعرِّض لخطر التوهم بالترابط السائد - وبالتالي تقديم برهان على وجود النماذج العقلية - في حين أن الواقع لا يدل على ذلك" (نوبس وآخرون، 2003، ص.83). وخلافاً للطابع "الوحدوي"

و"الخطي" الذي أسبغته ستيلا فوزنيادو على نمو المعارف المرتبطة بعلم الفلك فإن "الصورة المعبرة عن اكتساب المعارف الناتجة عن هذه النتائج تقومُ على منهجية التكديس المتواصل والتدريجي، قطعة إلى جانب قطعة، أو أجزاء من معلومات ثقافية تترابط في ما بينها بشكل غامض" (ص.84). يتم إكتساب أجزاء من هذه المعارف الثقافية بطريقة مستقلة نسبياً الواحدة عن الأخرى وعلى مختلف المستويات بحسب مضامينها وبحسب مستوى الكفاية اللغوية لدى الأولاد أيضاً. يقضي النقلُ الثقافي لأجزاء من المعارف بالتواصل مع الأولاد عن طريق المحادثات والسياق المدرسي ووسائل الإعلام . "ما من برهان يدل على أن أجوبة الأولاد ترتكزُ على معارف حدسية توحي لهم بطبيعة الأرض المسطحة وبالطابع الثابت للأشياء" (ص.84) .

6. رد ستيلا فوزنيادو

أ. المواقف

في مقالة حديثة (فوزنيادو، سكوبيليتي وإيكوسبنتاكي، 2004) تحاولُ ستيلا فوزنيادو الرد على الانتقادات التي وجهت إليها من قبل نوبس وآخرين (2003) وسيغال وآخرين (2004). قدمت الكاتبة ومعاونوها بحثاً يهدفُ إلى تقييم الملاءمة المتبادلة بين نموذجين من الطرق ألا وهما الاستجواب المفتوح من جهة والاستجواب المغلق من جهة ثانية بغية تقييم معرفة مفهوم الأرض لدى الأولاد في سن الدراسة. وذكروا أن نوبس وآخرين (2003) كما سيغال وآخرين (2004) يعتبرون أن المنهجية المتبعة من قبل فريق ستيلا فوزنيادو تزدري المعرفة "الحقة" للأولاد بسبب استعمال الرسوم (نماذج ذات بعدين) وبسبب تكرار بعض الأسئلة في إطار استمارات الأسئلة المفتوحة. نحن نعلمُ بالتأكيد أنه عندما نطرح على الولد السؤال ذاته مرتين متتاليتين نجدُ أنه غالباً ما يقترحُ جواباً جديداً عند طرح السؤال مرة ثانية (مجيباً كيفما اتفق) لاعتقاده فقط أن الراشد

قد كررَ السؤال ذاته لأنه أعطى جواباً خاطئاً في المرة الأولى. وقبل أن يعرضَ المؤلفون بحثهم شرعوا في مناقشة ثلاث نقاط مهمة:

* الثقافة. يباشرُ كلٌ من فوزنيادو ومساعديها (2004) بتوضيح مفهومهم لدور الثقافة في عملية نقل المعارف. فهم لا يعتقدون بأن عملية اكتساب المعارف مبنية فقط على المراقبة المباشرة أو مستندة إلى بناء فردي يقوم به الولد (على غرار نظرية جان بياجيه). إنهم يرون، على العكس من ذلك، أن الثقافة تلعبُ دورَ الوسيط في اكتساب الأولاد معرفة الأرض منذ نعومة أظفارهم، حتى إن النماذج الأولية تعكسُ هذا التأثير الثقافي (فوزنيادو، 1994). وبالنسبة إلى طبيعة المفترضات المتجذرة (كاعتبار الأرض مسطحة ومحمولة على شيء ما) فإنه يمكن أن تكون فطرية أو ناتجة عن ملاحظة الأولاد المباشرة للعالم الخارجي طبقاً للأبحاث التي أجريت على الأطفال الرضّع. إن طابع هذه المفترضات المبكر وبالتالي "المقاوم" يدفعُ بالأولاد عامة إلى إدراك الأرض وكأنها في الأصل شيء مادي. وغالباً ما تتعززُ هذه المفترضات بواسطة مختلف المعارف اليومية التي تُعتبر غير مطابقة أو مناقضة للمعارف العلمية. فالقولُ الشائع مثلاً إن "الشمسَ تشرقُ" في الصباح ومن ثم "تغيب" في المساء يعززُ الفكرة القائلة بثبات الأرض وبمركزيتها.

* التجزئة. تعتبرُ ستيلا فوزنيادو وباحثون آخرون (2004) أن التفسيرات التي أعطيت لنظريتهم حول النماذج العقلية تفسيراتٌ خاطئة. في الواقع، لا يعتقدُ بوجود نماذج عقلية "ثابتة" و "دائمة". وكما سبقَ وأشرنا أعلاه، تمتلكُ النماذج العقلية طبيعة "بنائية" غير "موضوعانية" مما يدل على أن هذه النماذج ليس لها وجودٌ مطلق ومسبق في ذاكرة النظام. لا وجودَ لهذه النماذج إلاّ بشكلٍ انتقالي أو عابر خلال إيجاد الحل للمشكلة. وتوحي هذه المسألة بقدرة طبيعة المهمة المقترحة (إستجواب مفتوح أو استجواب مغلق) على التأثير في التصورات المبتكرة فوراً لإيجاد الحلول لها. وتطرحُ مسألة درجة وثاقة صلة الاستجوابات المفتوحة أو المغلقة بالموضوع على بساط البحث. ولقد لاحظت

ستيلا فوزنيادو وآخرون (2004) أخيراً أن طبيعة أجزاء المعارف التي طرحها نوبس وآخرون (2003) وسيغال وآخرون (2004) لا تتمتع بدرجة كافية من الوضوح. وإذا كان نوبس وآخرون (2003) يعتبرون النماذج العقلية معلوماتٍ ثقافية تندمجُ قطعة قطعة وتتمتع بجذور "خارجية"، فإن دي سيسا (1993) الذي يستندُ إليه المؤلفون بشكل صريح، يعتبرُ أن المسألة تتعلق بالمبادئ الظواهرية التي تتأتى من معلومات إدراكية حسية ذات جذور "داخلية". باختصار، يبرزُ التعارضُ بين الباحثين على درجة عالية من الحدة!

* المنهجية. يجدرُ التذكير بأن غافان نوبس وآخرين (2003) ومايكل سيغال وآخرين (2004) يعتبرون أن مظهرَ الترابط بين أجوبة الأولاد- أي بين نماذجهم العقلية بالاستقراء- يعود إلى المنهجية المستخدمة من قبل الباحثين ولا يتطابق مع "الواقع" الذي يعبِّر عن تنافر الأجوبة وتفككها. وعلى العكس ترى ستيلا فوزنيادو وآخرون (2004) أن مظاهر التنافر الواضح المتعلق "بالواقع" - أي، بالاستنتاج ، المعارف المجزأة، - هي نتاج المنهجية الخاصة المختارة من قبل هؤلاء الكتّاب: استمارات الأسئلة المغلقة التي تسمى أيضاً استمارة ذات خيار جبري. وكما ذكرنا أعلاه، يُقترح على الأطفال في هذا النوع من الأدوات اختيار الإجابة التي يعتقدون بأنها "الإجابة الصحيحة" من بين العديد من الأجوبة الموضوعة مسبقاً. يرى الكتابُ أن هذا النوع من أدوات الاختبار يطرح مشاكل كبيرة:

- يخلقُ مواربة في الأجوبة مع تفضيل خيار الشكل الكروي أي الإجابة "الصحيحة" لأن هذا الشكل يُعرضُ مادياً على الأطفال الذين يعرفونه أصلاً عن طريق وسائل الإعلام ولكن من دون فهمه بالضرورة بشكل تام.

- يقلصُ نطاقَ الأجوبة مما يسمح بإخفاء إمكانية وجود بعض النماذج التوفيقية الأصلية التي يستعينُ بها الأطفال فيما أن هذه النماذج لا تُعرض مادياً عليهم من ضمن الخيارات المحتملة.

وطالما يجيبُ الأطفالُ بصورة شبه مطلقة بأن الأرضَ مستديرة (إجابة

السؤال الأول) أو يختارون بصورة شبه مطلقة شكل الأرض الكروي (الثلاثي الأبعاد)، لا يسعنا سوى أن نرى التنافر الظاهر في مجموع أجوبتهم. إن النهجَ الاستنتاجي الذي استخدمه غافان نوبس وآخرون (2003) ومايكل سيغال وآخرون (2004) "يخلق" بالنسبة إلى ستيلا فوزنيادو وآخرين (2004) أيضاً مظهرَ المعارف المجزأة في حين أن "الواقع" يعكسُ تناسق النماذج العقلية المتفرعة من سلوك الأطفال...

ب. الفرضية

يكمنُ الهدفُ من البحث في مقارنة آثار استمارة الأسئلة المفتوحة مع استمارة الأسئلة المغلقة. وتتمثلُ فرضية ستيلا فوزنيادو، إيريني سكوبيليتي وكاليوبي إيكوسبنتاكي (2004) في أن استمارة الأسئلة المغلقة تقوم بمواربة أجوبة الأطفال ولا تشكل بالتالي أداة جيدة لتقويم المعارف الخاصة بمفهوم الأرض بخلاف استمارة الأسئلة المفتوحة. إنطلاقاً مما تم الحديث عنه، يُتوقع الحصول على نوعين من النتائج:

- تحث استمارة الأسئلة المقفلة على الأجوبة الصحيحة أكثر من استمارة الأسئلة المفتوحة.
- تحث استمارة الأسئلة المقفلة على بروز التنافر في الأجوبة أكثر من استمارة الأسئلة المفتوحة.

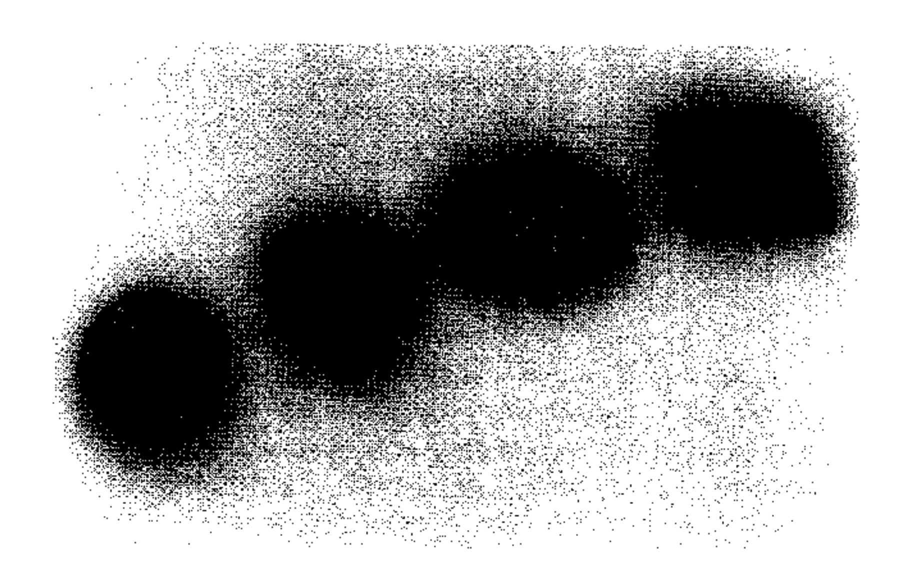
ج. المشاركون

تتألفُ العينة من 72 طفلاً يرتادون 3 مدارس مختلفة في أثينا واليونان وتتوزع على مجموعتين من أعمار مختلفة: مجموعة تضم الأطفال بعمر 6-7 سنوات ومجموعة أخرى تضم الأطفال بعمر 8-9 سنوات.

د. أدوات الاختبار

تم إعداد استمارتين مختلفتين للأسئلة انطلاقاً من الاستمارات التي تم

استخدامها في الأبحاث السابقة. وتتشابه هاتان الاستمارتان، المفتوحة والمقفلة، من ناحية الأسئلة المطروحة، أي إن الأسئلة تتناولُ المضمونَ نفسه ولكن تختلف في طريقة الإجابة عنها. لا بد من تحديد أنّ نماذج الأرض المطلوبة أو المعروضة على الأطفال هي جميعها ثلاثية الأبعاد لا ثنائية الأبعاد. في حالة الأسئلة المفتوحة، يُطلبُ من الأطفال إنجاز نموذج لشكل الأرض باستخدام القوالب المصنوعة من المعجون. في حالة الأسئلة المقفلة يُطلب منهم اختيار النموذج الذي يُعدونه "صحيحاً" من بين أربعة نماذج (الرسم 40). وأما في حالة الأسئلة المفتوحة، يتتابعُ الاستدلالُ على أساس النموذج الذي أعده الطفل. في حالة الأسئلة المقفلة، يتتابعُ الاستدلالُ على قاعدة النموذج الكروي لا على قاعدة النموذج المنتقى من قبل الطفل وفقاً للمنهج الذي اعتمده مايكل سيغال وآخرون (2004) وليس المنهج المعتمد من غافان نوبس وآخرين (2003).



الرسم 40. أربعة نماذج للأرض بقوالب من المعجون (فوزنيادو وآخرون، 2004)

هـ. إجراء الإختبار

يُجري نصفُ عدد الأطفال الإختبار بالأسئلة المفتوحة والنصف الآخر بالأسئلة المقفلة. ويتم استجوابُ الأطفال فرداً فرداً.

و. النتائج

تؤكدُ النتائج صحة الفرضية التي أطلقها كل من ستيلا فوزنيادو وإيريني سكوبيليتي وكاليوبي إيكوسبنتاكي (2004) وتقضي بأن الأسئلة المقفلة "تهدمُ" الترابط الداخلي لأجوبة الأطفال و "تحرف" أجوبتهم موجهة إياها نحو النموذج العلمي. وطبقاً للنتائج التي حصلَ عليها مايكل سيغال وآخرون (2004) مع الأطفال الأستراليين، تشيرُ النتائج أيضاً إلى أن الأسئلة المقفلة تحث على الأجوبة الصحيحة أكثر من الأسئلة المفتوحة. إن هذا النوع من الأدوات "يبالغُ في تقدير" المعرفة "الصحيحة" للأطفال. فما هي إذاً طريقة تقويم المعارف الفضلى؟ أينبغي استعمال أسئلة مفتوحة أم مقفلة للحصول على فكرة صحيحة؟ في الواقع، إن الخلاف بين مختلف الباحثين- في ما يُعنى بالمنهجية "الصحيحة"- يجعلنا نعتقد بأن:

- الأسئلة المقفلة "تبالغ في تقدير" معارف المشاركين في الاختبار وتحث على مظهر "التنافر" في الأجوبة.
- الأسئلة المفتوحة "تقلل من تقدير" معارف المشاركين في الاختبار وتحث على مظهر "الترابط" في الأجوبة.

ز. مناقشة

في النهاية، تعودُ ستيلا فوزنيادو وآخرون (2004) للإشارة إلى مسألة دور الثقافة في النمو المعرفي وفي اكتساب المفاهيم العلمية. ويؤكدون أن مفهومهم لا يتعلق بمفهوم "المعرفيين الذين لا يراقبون سوى ما هو "داخل" رأس الأطفال ويغفلون الواقع الاجتماعي والثقافي". يعتبرُ الكتّابُ أن الأطفال

"أوعية" للمعلومات الثقافية منذ الأيام الأولى من حياتهم، مما يطابقُ التحديد المتعلق بالثقافة على أنها "الإرث الموروث" (الفصل الرابع). مع الأخذ بالاعتبار الاختلاف القائم بين عملية اكتساب المفاهيم العلمية وعملية اكتساب المفاهيم اليومية كما يقول ليف فيغوتسكي (1934/ 1985)، يعتبرُ الكتّابُ أن معرفة مفهوم الأرض ينتجُ عن عملية بناء تفسير للنموذج المسلّم به ثقافياً ألا وهو الكرة. ولكن لا تحمل هذه الأرض "المستديرة" دائماً الدلالة المتوقعة، لا سيما لدى الأطفال، بحيث تكون في الوقت نفسه "مستديرة ومسطحة" (حالة النماذج التوفيقية). وهنا يكمنُ الاختلاف مع وجهة نظر غافان نوبس وآخرين (2003) ومايكل سيغال وآخرين (2004) التي تحدد بعبارة الانتقال الثقافي "المباشر" في إطار نظرية "اجتماعية-بنائية" أو "براغماتية". تعتبرُ ستيلا فوزنيادو ومساعدوها أن الانتقال الثقافي للنموذج العلمي الخاص بالأرض "غير مباشر" ولكنه "مقيد" بمفترضات متجذرة ذات أصول فطرية ومتعلقة بالعالم الطبيعي (أرض منبسطة، جاذبية وضرورة الثبات)، أي بمعارف سابقة تُستخدم لتعطي معنًى "للكرة".

وكما سنرى في معرض هذا الفصل، يُعد هذا الجانبُ من الأشياء في الحقيقة "لب" الجدل الحالي في علم نفس النمو المعرفي. وتتمحور هذه النقاشات حول:

- الطابع "الداخلي" أو "الخارجي" لعملية الإدراك (الفصل 1)
- الطابع "الموروث" أو "المبني" للثقافة (الفصل 4)
- الطابع "الخطي" أو "التعددي" للنموّ.

III - المفاهيم الاجتماعية- الثقافية

1. المواقف

* الاجتماعية- البنائية. يقترحُ كل من جان شولتز وروجيه سالجو ويان ويندهامن (2001) نقداً من نوع آخر لأعمال ستيلا فوزنيادو وويليام بروير (1992، 1994). ويبقى الميدانُ الموضوع قيد الدراسة متمثلاً باكتساب الطفل المفاهيم المتعلقة بعلم الفلك وبشكل الأرض بنوع خاص. ولكن، مقابل تصور يمكن أن يتخذ صفة " داخلي" أو "فردي" للنموّ المعرفي (النماذج العقلية)، يقترحُ الكتابُ تصوراً "خارجيا" و"ضمن سياقات اجتماعية-ثقافية" بحيث تقضي المسألة "بوجهة نظر إستدلالية وقائمة" (شولتز وآخرون، 2001، ص.103). "فبدلَ تصور المعارف وكأنها التعبيرُ الظاهر للنماذج العقلية المتفرعة، ينبغي أن تُدرك أجوبة الأطفال عن الأسئلة المطروحة في الدراسات على أنها "قائمة" ومتوقفة على "الأدوات" المتوفرة كوسائل من أجل التفكير المنطقي والاستدلال" (ص. 103). وشددَ جيو هاتانو وجايمس ويرتش (2001) على ما يلي "يقر جميعُ المنتمين إلى التيار الثقافي- الاجتماعي (أ) بأن التفاعلات مع الغير ومع الأحداث المصطنعة تلعبُ دوراً مهماً في التعلم وفي نمو العقل، (ب) وبأن ما يحدثُ في بيئة مصغرة حيث تتمّ مراقبة تعلم الفرد يتأثرُ بالسياقات بأوسع على المستوى الإجمالي وعلى مستوى الجماعة في آن" (ص. 78).

والجديرُ بالذكر أنه بمقارنة مع الموقف النظري المعتمد من الفريق الإنكليزي (نوبس وآخرون، 2003، 2005 ؛ سيغال وآخرون، 2004) والمصنف بالموقف "الاجتماعي-البنائي" أي "البراغماتي"، يتبنى الفريقُ السويدي من جهته (شولتز وآخرون، 2001) النظرة "الثقافية-الاجتماعية" أو "الثقافية-البنائية الراديكالية". وأما بالنسبة إلى الفريق اليوناني (فوزنيادو

وآخرون، 1992، 1994، 2004، 2005) فينتمي إلى النظرة "التطورية" أو "المعرفية". تُطلق هذه التصنيفات من قبل كل فريق على الفريق الآخر، وليس لصاحب هذه السطور أي دور في هذا التصنيف، كما لا تعد مهمة بحد ذاتها (الفصل الرابع). بالمقابل، تكمنُ المسألة الهامة في الاختلافات القائمة بين المفاهيم النظرية المتعلقة بالمعرفة والثقافة.

* التقديم. يطرح جان شولتز وآخرون (2001) التطور الحديث لفكرة "الميدان الخاص" في إطار دراسة المعرفة (مراجعة بداية الفصل). ويتجسد المثلُ في دراسة اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطفل وعوامل التبدل التصوري باتجاه تبني هذه المفاهيم العلمية. تنبعُ الأبحاثُ الرئيسة المتعلقة بهذا الموضوع من النظريات البنائية الواقعية أو البنيوية (جان بياجيه) والمعرفية أو الوظيفية (ستيلا فوزنيادو). إذا كانت النظرية البنيوية تشددُ على تنظيم الفكر التصوري أي على معرفة مكوِّنات هذا الفكر (والحالة هذه، عُني جان بياجيه بهذه المسألة بنى العمليات المنطقية)، فإن النظرية الوظيفية تُعنى بشكل أساسي بالدور الذي يلعبه هذا الفكر في الجسم أي وظيفته لا تنظيمه. وتعتبرُ ستيلا فوزنيادو أن "دور" النماذج العقلية الخاصة بميدان تصوري خاص يكمن في كونه إجابة يعطيها جنسنا البشري في وجه مشاكل التأقلم والتكيف. "في هذا التقليد، شكلت مفاهيم الرسم (أو الرسم الخيالي) والخطوط مصدرَ إلهام هام من أجل البحث في ما سُميَ بالأساس المعرفي للمعارف" (شولتز وآخرون، 2001، ص. 104).

تتخذُ نظرةٌ أخرى للأبحاث صفة البنائية الظاهراتية وتطرح الفكرة القائلة أن العقلَ "يصنع" تصورات داخلية عن العالم (رسوم خيالية، رسوم، مخطوطات) على أنها كيانات مستقلة ويسهل تحليلها من قبل عالم النفس. لا تهتم هذه النظرية إلّا بالتعبيرات الخارجية أو العامة التي يقوم بها شخص ما في معرض تجربته للواقع باعتبارها دربَ الولوج النفسي إلى الضمير.

* تشكيل الموضوع. تبدو الأبحاثُ التجريبية منظمة على الدوام لكي تترابطَ

وتتناسق مع وجهة النظر النظرية الخاصة (البنيوية، الوظيفية، الظاهراتية، إلخ). بالاستناد إلى آراء جيروم برونر (1991أ)، "يبتكرُ" العلمُ بهذه الطريقة الواقعَ الذي يوافق على صحته. ويستنبطُ الكتّابُ حينئذ مسألة جرى إهمالها وإغفالها بحسب رأيهم. في إطار الدراسات التي أجريت حول عملية التعلم والمعرفة لا تكون الحالات العقلية، وهنا المعارف التصورية، قابلة للمراقبة بطريقة مباشرة. إن المعرفة التي يمكننا الحصول عليها هي إذاً نتاج إستدلال قام به المراقبُ على أساس ما يقوله و/أو يفعله المشاركون في البحث. لقد تطرقنا من قبل في هذا الفصل إلى شكلين كلاسيكيين من أشكال الاستدلال: الاستنتاج والاستقراء. إن الشروط التي يقررها كل مراقب تُلزمُ المراقبة بحد ذاتها (لابلانتين، 1995). كما يبدو نموذج البحث التجريبي "المقرر" من قبل شولتز وآخرين (2001) مزدوجاً: "أولاً، إنه يعكسُ اهتمامنا بالنظر إلى حديث البحث على أنه ممارسة استدلالية ملموسة. يرتكزُ هذا الاهتمامُ بنوع خاص على دراسة مفصلة لمواقف الأطفال في إطار تواصلي وفي ظل التفاعلات التي يقوم من خلالها بالتحاور مع البالغ. ثانياً، يتركزُ اهتمامنا حول الأسئلة المتعلقة بالعلاقة ما بين الاستدلال والأشياء [الأحداث المصطنعة]، أي حول الطريقة التي يستخدمُ فيها الناسُ الأشياء التي توحي بالدلالات الاجتماعية-الثقافية عندما يفكرون" (ص. 105).

2. اختيار المنهجية

يذكّرُ الكتّابُ بالمناقشة السابقة حول موضوع الاهتمام باستخدام الأسئلة المفتوحة "التوليدية" بدلاً من الأسئلة "العملية". تسمح الأسئلة التوليدية بالتعبير بصورة أفضل من الأسئلة العملية عن النماذج العقلية المتفرعة. إذا لم يكن لجان شولتز (2001) أي سبب يستدعي الشك في النتائج التجريبية التي قدمتها ستيلا فوزنيادو، ففي المقابل "تعقدُ وجهة النظر النظرية المستخدمة في هذه الدراسات أهمية مبالغاً فيها على كيانات غير قابلة للمراقبة يكون فيها الوضع الأونطولوجي

مشكوكاً في أمره كما لا تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الاستدلال الموجودة لدى الأطفال" (ص. 109). لا يتبنى الأطفالُ إذاً الفرضية التي تفيدُ بأن ما قيلَ في الحديث (القابل للمراقبة أو العلني) يعكسُ مضمون العقل التصوري (غير القابل للمراقبة أو العقلي). في المقابل، إنهم يقرون بفرضية وجود المعتقدات (أو الحالات القصدية) التي تتيح إدراك/تصور الأشياء أو الأحداث بشكل مترابط.

3. البحث في السويد

يكمنُ الفارقُ الرئيس بين أبحاث ستيلا فوزنيادو وأبحاث من تبعها في الحالة التواصلية لدى الطفل. فمن أجل حث الأطفال على التفكير بشكل مجرد، يُستعانُ بكرة أرضية كنقطة الانطلاق في البحث. توضعُ الكرة التي يُنظرُ إليها كحدث ثقافي مصطنع وثيق الصلة بالموضوع مقارنة مع الرسوم والنماذج المعدة في قوالب من المعجون في وجه الطفل والقيِّم على الاختبار. يُسألُ الولدُ أولاً عما إذا كان يعرفُ ما هو هذا الشيء. يدوم الحديثُ زهاء 30 دقيقة وينتمي إلى النوع شبه المباشر تبعاً لنموذج الطريقة السريرية التابعة لبياجيه (بياجيه، 1947).

أ. المشاركون

تتألف العينة هذه المرة من 25 طفلاً سويدياً، ومن بينهم 8 أطفال يبلغون 6-7 سنوات و8 أطفال آخرين يبلغون 7-8 سنوات و9 أطفال يبلغون 10-11 سنة .

ب. أدوات الاختبار

بخلاف استمارة الأسئلة المقفلة التي استخدمها مايكل سيغال وآخرون (2004)، ترتكزُ أدواتُ البحث من جديد على استمارة الأسئلة المفتوحة:

- "ما هذا الشيء؟"
- "هل تشبه الأرضُ هذا الشيء؟"

- "هل تعرف أين تقع السويد على هذه الكرة؟"
- " هل سبق لك وكنتَ في بلاد أخرى؟ أيمكنك أن تشير إليها على الكرة؟"
- "هل تعتقدُ أنك قادرٌ على الإشارة إلى بلدان أو أماكن أخرى؟"
- "ما هي المناطق الخضراء/ الزرقاء/ البنية اللون على الكرة؟"
- "هل يستطيعُ الناس العيشَ حول العالم؟"
- "هل يعيشُ الناسُ في أستراليا؟"
- "أليس من الغريب أن يعيش الناس في أستراليا؟"
- "هل يقعون؟"

ج. النتائج

تبدو نتائج هذا البحث مختلفة كثيراً عن النتائج التي حصلت عليها ستيلا فوزنيادو في الأبحاث السابقة (راجع الجداول 28، 29، 30). " بالاستعانة بالكرة كعنصر ومرجع مادي ملموس للتفاعل، نجدُ أن جميع الأطفال باستطاعتهم أن يتعرفوا الكرة ويدركوا أنها تصورٌ للأرض. إنهم يعتبرون الأمرَ طبيعياً أن يعيشَ الناسُ في النصف الجنوبي من الكرة الأرضية من دون أن يقعوا" (شولتز وآخرون، 2001، ص.113). يرى الكتّابُ أن هذه النتائج تسمح بإبراز الدور الذي تلعبه "العوامل" الثلاثة في صياغة الأجوبة عند طرح استمارة الأسئلة.

- دور مهم للأشياء والأحداث المصطنعة المستخدمة في التفاعلات (رسوم، قوالب من معجون، كرة الأرضية).
- دور مهم للقيّم على الاختبار (تفسيرات متعددة محتملة لأجوبة الأطفال نفسها).
- دور مهم لأنماط الحديث (إنتظار إجابة واحدة من الطفل أو سلسلة طويلة من التفاعلات تسمح بإمكانية إعطاء أجوبة متعددة).

	6-7 سنوات	7-8 سنوات	10-11 سنة	المجموع
يستطيعُ التعرف على البلدان ومن بينها السويد على الكرة.	%100	%100	%100	%100
يتصور الأرض على شكل كرة	%84	%100	%89	%92
يتصور إمكانية العيش حول الأرض من دون السقوط من عليها	%100	%100	%100	%100
يستخدم نوعاً من المفاهيم التي تشيرُ إلى الجاذبية	%38	%75	%89	%77

جدول 34. نتائج الاستجواب باستخدام الكرة (شولتز وآخرون، 2001)

هـ. مناقشة

إن أحد الأسباب التي من الممكن التطرق إليها لشرح الاختلافات في النتائج بين الدراسات تكمنُ في أن "الأطفال السويديين يمتلكون معلومات أكثر من أطفال البلدان الأخرى حيث أجريت الدراسات. ولكن لا يوجد أي سبب يجعلنا نفترضُ أن هذه هي الحال (ومع ذلك لا يسعنا أن ندحض هذه الفكرة)" (شولتز وآخرون، 2001، ص. 114). إن الفرضية الوحيدة التي نظرَ فيها الكتّاب هي تبني نظرية المعرفة الاستدلالية والقائمة على أنها نشاط متوقف على الأدوات الثقافية "الوسيطة". وبتعبير آخر، تتعلقُ معارفُ الأطفال بشكل أساسي بالسياق الاجتماعي وبالشيء المصطنع المستخدم اللذين "يعطيان شكلاً" في الحال لمصادرها الثقافية والشخصية.

4. البحث في المغرب

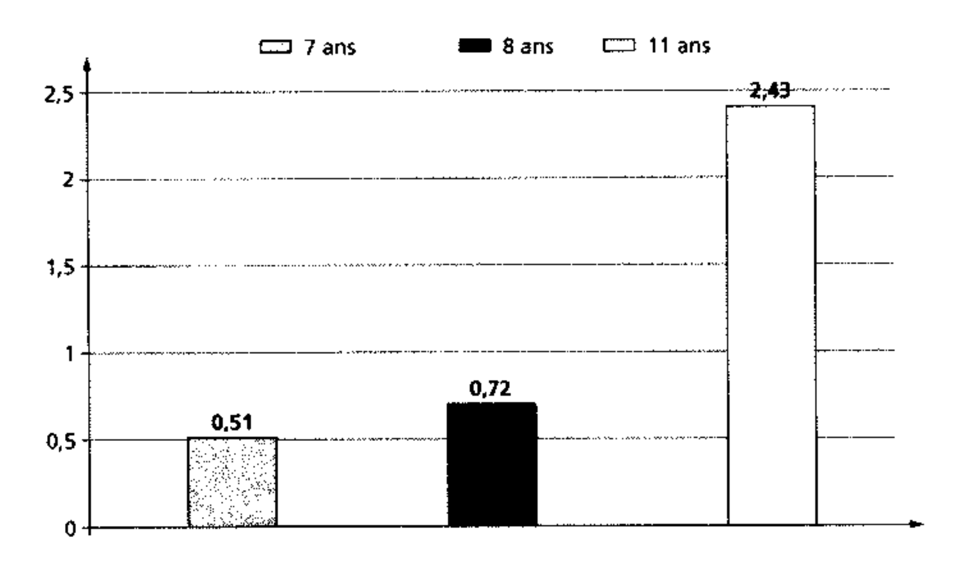
أ. النتائج

كررَ كل من برتران ترواديك وبنايسا زرهبوش وفاليري فريد تجربة جان شولتز وآخرين (2001) ولكن هذه المرة في المغرب. ظهرت نتائج 225 ولداً يرتادون خمس مدارس ابتدائية في منطقتي فاس ومكناس (جدول 35) متباينة تماماً مع نتائج البحث لدى الأطفال السويديين. جاءَ أداءُ الأطفال في المغرب أقل جودة من أداء الأطفال السويديين. لا يكفي إذاً تقديمُ حدثٍ مصطنع ثقافي وثيق الصلة بالموضوع، أي الكرة الأرضية في هذه الحالة، لكي يتولدَ لدى الأطفال فوراً استدلالٌ صحيحٌ حول الأرض. لقد أعلنَ العديدُ من الأطفال أن الكرة لا تشبه الأرض مطلقاً لأن "الأرضَ التي نعيش عليها هي أكبر من [الكرة]. لا يمكن أن نديرَ الأرض كما نفعل مع هذه الكرة. كما أن الأرض مسطحة!".

إذا اعتُبِرَ المتغيرُ الاسمي السابق متغيراً رقمياً (المجموع على أربع نقاط)، فإن تحليلَ شروط التغيير يسمحُ بتأكيد أن الفارق بين مجموع النتائج المتوسطة، وفق المستويات المدرسية الثلاثة الخاضعة للدراسة، مهم من الناحية الإحصائية. إن الأطفال الذين ينتمون إلى المستويين الدراسيين الأولين يسلكون أداءً متشابهاً (الرسم 41) مما يشيرُ إلى أنهم لم يكتسبوا بعد الشكل العلمي للأرض (مجموع < 1). من ناحية أخرى، يبدو أن أولاد المستوى الثالث يمتلكون أداءً أفضل (مجموع < 2) مما يدل على أن هذا الأداء يفترضُ عملية إكتساب النموذج البارزة وإن كانت تلك العملية جزئية. ينبغي في النظام المدرسي المغربي الانتظار حتى الصف الخامس ابتدائي حيث متوسط أعمار التلاميذ يتراوح بين 10 و11 سنة لكي تدرس مفاهيم علم الفلك. بينما تظهرُ دراساتٌ مماثلة أجريت في فرنسا أنه خلال السنة الإعدادية الثانية حيث يتراوح متوسط أعمار التلاميذ بين 7 و8 سنوات، تُكتسبُ الموادُ العلمية على نطاق واسع من قبل التلامذة الفرنسيين (فرابار، 2006).

	7 سنوات	8 سنوات	11 سنة	المجموع
يستطيعُ التعرف على البلدان ومن بينها المغرب على الكرة الأرضية	%0	%7	%77	%28
يتصور الأرض على شكل كرة	%23	%33	%76	%44
يتصور إمكانية العيش حول الأرض من دون السقوط من عليها	%27	%28	%63	%39
يستخدم نوعاً من المفاهيم التي تشيرُ إلى الجاذبية	%1	%4	%27	%11

جدول رقم 35. أداء الأطفال المغاربة



الرسم 41. مجموع النتائج المتوسطة للأولاد المغاربة بحسب السن.

ب. تحليل

تبدو المقارنة ما بين الثقافات مهمة جداً كما افترضَ جان بياجيه (1966) وكما ذكرَ جيروم برونر (1991أ، 1999 ب). فغالباً ما تسمحُ هذه المقارنة بإظهار الفروق الدقيقة في ما يمكن أن يبدو وكأنه موقفٌ نظري "متطرف". كما ندركُ أنه لا يكفي الاستناد إلى الثقافة المغربية أو الفرنسية "دفعة واحدة" من أجل تعليل النتائج السابقة. في الواقع، تسمحُ المعرفة المفصلة بشكل أكبر باستحضار المميزات الخاصة للأنظمة المدرسية. وكما يعرضُ كل من فوزنيادو، وسكوبيليتي وإيكوسبينتاكي (2005)، يتطلبُ اكتسابُ المفاهيم المجردة أشياء مصطنعة وملائمة فضلاً عن شروحات حول وظيفتها التي تأخذ بعين الاعتبار المعارف السابقة لدى الأطفال.

5. رد س.فوزنيادو

يحاولُ كلٌ من ستيلا فوزنيادو، وإيرينيه سكوبيليتي وكاليوبي إيكوسبينتاكي (2005) مناقشة الانتقادات الموجهة إليهم من قبل جان شولتز وآخرين (2001). لذلك قامَ المؤلفون باختبار جديد يهدفُ إلى تقييم تأثير مسألة تقديم كرة أرضية للطفل باعتبارها "الشيء المسلَّم به ثقافياً لكونه يمثل الأرض". يشددُ المؤلفون على الاختلافات "العميقة" القائمة بين وجهات النظر المعرفية والاجتماعية-الثقافية المتعلقة بالنمو وبالتعلم. ترتبط إحدى هذه النظريات بتحديد ماهية الغرض موضوع الدراسة.

* موضوع الدراسة. بالنسبة إلى "المعرفيين" يتناولُ التحليلُ التصورات العقلية (مستوى التحليل الداخلي). أما بالنسبة إلى أتباع النظرية الاجتماعية-الثقافية فينالُ التحليلُ السياق لا سيما الكلام باعتباره حركة تواصل تقضي باستخدام الأغراض الملموسة (مستوى التحليل الخارجي). يشككُ المنتمون إلى التيار الثقافي-الاجتماعي في الصلة الوثيقة لمفهوم التصور والتمثل بالموضوع (أنظر أيضاً فاريلا، 1989). تعتبرُ ستيلا فوزنيادو أنّ من المناسب أن يتعايشَ

هذان المستويان معاً، وتؤكد أيضاً أنه إذا كانت خصائصُ العقل المادية تجعلُ النمو المعرفي واللغوي لدى الطفل ممكناً، فإن الفئات التصورية كما اللغة لا يمكن اكتسابها إلاّ من خلال المشاركة في السياقات الاجتماعية (عودة إلى مسألة القردة المتمدنة والأطفال المتوحشين في الفصل الثاني). لا يقضي الاعترافُ بطبيعة عملية الاكتساب الاجتماعية واستعمال المعرفة بوجوب التنكر للتجارب أو التصورات الفردية. يجب أن تتمثلَ المعرفة في الذاكرة إن في هيئة تصوراتٍ إفتراضية أو تجمعات للخلايا العصبية مع إمكانية تفعيل هذه التصورات وإعادة إعدادها أو استذكارها في حالات معينة من أجل إيجاد الحلول لبعض المشاكل والإجابة عن الأسئلة واستعمال الأشياء إلخ... وبخلاف النظرية الاجتماعية-الثقافية الجذرية، وبالاستناد إلى بعض الدراسات في مجال علم النفس التجريبي ودراسة عمل الخلايا والأنسجة العصبية يقومُ البرهان على وجود تمثلاتٍ وتصوراتٍ عقلية (دنيس، 1989).

* التصورات المسبقة. يمكن المعرفة المسبقة (تصور داخلي) أن تؤثر في الطريقة التي بواسطتها يتعلم الطفلُ استعمال غرض ما. تدفعُ هذه المسألة إلى الإشارة إلى أن "الاستيعاب الداخلي" لغرض ثقافي، من مثل الكرة الأرضية المصغرة، لا يعد عملية نقل "مباشر" (كرة؟ نموذج كروي للأرض) بل آلية بنائية وتقدمية حيث يمكن الغرض أن يُستعملَ بطريقة مشوهة "غير مباشرة" استناداً إلى المعلومة المكتسبة أصلاً (كرة؟ نموذج توفيقي للأرض المسطحة والمستديرة).

أ. فرضية

ينادي المؤلفون بفرضية مفادها أن بعض الأطفال سوف يصادفون المصاعب عندما يدرسون علم الفلك التمهيدي، حتى ولو كان أمامهم غرض ثقافي مثل الكرة الأرضية. فهدف الدراسة يتلخص في مدى تأثير معرفة الأطفال المسبقة

على طريقتهم في استعمال الغرض الثقافي (الكرة الأرضية) للاستدلال حول شكل الأرض.

ب. المشتركون

تتألف العينة من 42 طفلاً يونانياً موزعين على مجموعتين بحسب السن: مجموعة أولى بين 6-7 سنوات، ومجموعة ثانية بين 8-9 سنوات.

ج. إجراء الاختبار

يقومُ الاختبارُ على مقابلة منفردة مع كل طفل بحضور شخصين (شخصٌ يطرح الأسئلة وشخصٌ يدون الأجوبة).

هـ. أدوات الاختبار

إنها مجموعة أسئلة مفتوحة مؤلفة على الشكل التالي:

- س1 وس2= أسئلة حول شكل الأرض
- س3-4-5= أسئلة حول رسم الأرض
- س 6-7-8= أسئلة حول نموذج مصنوع من قوالب المعجون
- س9 حتى س 14= أسئلة حول الكرة الأرضية

و. بين "قبل" و "بعد"

بالنسبة إلى الأسئلة المطروحة قبل تقديم الكرة (س 1 إلى س 8)، إذا منحنا علامتين للطفل عندما تكون إجابته مطابقة لوجهة النظر العلمية وعلامة واحدة إذا كان الجوابُ مطابقاً للنموذج التوفيقي وصفراً إذا كانت الإجابة مطابقة لنموذج الأرض المسطحة (النموذج الأولي)، تشيرُ النتائجُ حينئذٍ إلى تأثير هام لعامل السن عند الولد. فتتواترُ الإجابات الصحيحة لدى أكبر الأولاد سناً. إنها الحالُ أيضاً بالنسبة إلى الأسئلة المطروحة بعد تقديم الكرة (س9 إلى س 14) وقد وضعت العلامات بالطريقة نفسها. وتشيرُ المقارنة بين النتائج التي حصلنا

عليها من خلال مجموعتي الأسئلة، أياً كان عمر الأطفال، إلى إن أداءهم يبدو أفضل بعد عرض الكرة الأرضية عليهم.

أما إذا تفحصنا النموذج المعد للأرض الذي استعمله الأطفال، نرى أن النتائج تُظهر أنه قبل تقديم الكرة الأرضية لم يتمكن سوى عدد قليل من الأطفال من اقتراح نموذج "مختلط" بما معناه أن النموذج المستعمل يظهر "مترابطاً" (إن الأجوبة عن الأسئلة المختلفة مطابقة لهذا النموذج). وفي المقابل، تُظهر النتائج ارتفاعاً ملموساً في تواتر النماذج "المختلطة" بعد تقديم الكرة الأرضية للأطفال (لا تتطابقُ الأجوبة على مختلف الأسئلة مع النموذج الواحد نفسه). وتشيرُ النتائجُ أيضاً إلى ارتفاع واضح في نسبة استعمال النموذج الكروي. في المحصلة، نجد أنه قبل تقديم الكرة واستخدامها كان 90% من الأطفال (38/ 42) يعطون نموذجاً "مترابطاً" للأرض. وبعد تقديم الكرة واستخدامها تمكنَ 45% فقط من الأطفال من استعمال هذا النموذج. يبدو أن الكرة الأرضية عنصرٌ مشوشٌ للتصورات المسبقة.

ز. بين القول والعمل

طُرح سؤالٌ أخير على الأولاد (س 15):

- س 15 أ: "في النهاية وبحسب اعتقادك ما هو الشكل الحقيقي للأرض؟"

- س15ب: (إذا بدلَ الطفلُ النموذج) "إصنع نموذجاً للأرض كما تراه الآن؟".

تشيرُ النتائج إلى أن ما يفوق نصف عدد الأطفال لا يعمدون إلى تبديل النموذج (س 15أ) ولكن وربما من حيث لا يدرون قاموا بالفعل بتبديله (س 15ب)، (الجدول 36). وقد أشرنا أكثر من مرة إلى أننا لا "نفعل" دائماً ما نعتقد أننا "نقول" ما نفعله!

ما يعتقد الطفلُ أنه قام به (إجابة س 15)	ما فعله الطفل فعلياً بعد عرض الكرة الأرضية عليه		المجموع
	بدّل...	لم يبدّل...	
بدلتُ...	9 (21%)	(0%)	9
لم أبدّل...	24 (58%)	9 (21%)	33
المجموع	33	9	42

جدول 36. أعداد الأطفال بحسب ما يقولون إنهم قاموا به وما قاموا به فعلياً (فوزنيادو وآخرون، 2005)

ح. مناقشة

تتطابقُ النتائج التي وصلتنا من الجزء الأول من جدول الأسئلة قبل استعمال الكرة الأرضية، مع النتائج التي توصلت إليها الأبحاث السابقة (فوزنيادو وبروير 1992، 1994، فوزنيادو 1994، فوزنيادو، سكوبيليتي وإيكوسبينتاكي، 2004). تدل هذه النتائج على (1) أن تواتر استعمال النموذج العلمي-الأرض كروية- يزيدُ مع التقدم في السن، (2) وأن ترابط أجوبة الأولاد رداً على الأسئلة المتعددة والمتعلقة بالنماذج الثنائية الأبعاد والثلاثية الأبعاد التي يصوغونها يسمح لهم بالتوصل إلى نموذج محدد بشكل واضح لشكل الأرض.

إن عرضَ الكرة على الأولاد والاستعانة بها خلال المقابلة يؤثرُ في أجوبتهم في القسم الثاني من سلسلة الأسئلة، وذلك من خلال مسألتين:

- تزايد عدد الأجوبة المنتظرة: النموذج الكروي. بالنسبة إلى بعض الأطفال فإن عرضَ الكرة عليهم يقودهم فوراً إلى إستعمال النموذج الكروي، مع ارتكاب الأخطاء أحياناً في ما يتعلق بالنموذج العلمي. إن الكرة الأرضية بصفتها الغرض الملائم والوثيق الصلة بالموضوع لا يحث إلّا على إعطاء الإجابات الصحيحة. ويمكن تفسير الكرة الأرضية وفقاً لنموذج توفيقي.

- تزايد عدد الأجوبة التوفيقية غير المترابطة: النموذج المختلط. بالنسبة إلى أولاد آخرين، أصغر سناً بشكل عام، أنجزوا مسبقاً نماذج توفيقية، لا يسمح لهم شكلُ الكرة بتغيير النموذج بشكل عفوي. بل على العكس يبدو أن المسألة تحدثُ لديهم نوعاً من الاضطراب الذي قد يتأتى من عدم التلاؤم بين نموذجهم الخاص (الداخلي) وبين الكرة (النموذج الخارجي).

وبحسب المؤلفين لا يحل استعمالُ الغرض المكتسب ثقافياً، على غرار الكرة الأرضية، أية مشكلة مطلقاً في مجال تعليم المفاهيم العلمية. يبدو في الواقع من الضروري أن يُضاف "شرحٌ" يسمح بالتوفيق بين المعتقدات والمعارف السابقة لدى الأطفال والافتراضات التي يسمح بها الغرضُ الثقافي. يُفترضُ في الحالة الراهنة أن نشرح سببَ إمكانية أن تكون الأرض "حقاً" مستديرة وفي الوقت نفسه منبسطة "ظاهرياً" وماهية ظاهرة الجاذبية. يرى المؤلفون أنه يتعذرُ تفسيرُ أثر هذه الشروحات (التي يقوم بها إنسان بالغ أو تنشرها الوسائل الإعلامية...) على التبدل التصوري لدى الأطفال (إعتماد النموذج العلمي بشكل تدريجي) إلاّ من خلال نظرية نفسية تسلمُ بوجود التصورات الداخلية. لذلك من المفترض في كل عملية تثقيفية وتربوية، وفقَ ما ذكره ليف فيغوتسكي قبل سنة 1934، أن يتم تحديد التصورات السابقة وأخذها بعين الاعتبار (فيغوتسكي، 1985). لا تستطيع النظرية التي يدعمها التيار الثقافي-الاجتماعي الجذري وتنفي وجود التصورات العقلية الداخلية أن تؤخذ بعين الاعتبار كما تقول ستيلا فوزنيادو وزملاؤها.

في مجال علم نفس النمو المعرفي لم ينتهِ الجدلُ المرتبط بالمفاهيم النظرية حول الثقافة والعقل ونموّه والعلاقة التي تربط بينها، كما لم يصل الجدلُ المرتبط بالخيارات المنهجية الملائمة والناجعة التي يجب اتباعها من أجل دراسة المفاهيم المذكورة آنفاً إلى خواتيمه.

IV - الختام

1. كلمة أخيرة

لا تُعتبرُ الأرضُ كروية "حقاً"!. في الواقع، تكون القوة النابذة المرتبطة بحركة دوران الأرض حول نفسها معدومة في القطبين الشمالي والجنوبي، بينما تصلُ إلى ذروتها عند خط الاستواء. نظراً إلى أن شكلَ الأرض متبدلٌ ومحورها المركزي غير ثابت (فيسعنا القول إنها "رخوة")، فإن "الانتفاخ الاستوائي" الموجود يعطي الأرض في مقاربة أوّلية شكلاً إهليليجياً مسطحاً عند القطبين. بيد أن ثمة دراسات دقيقة تظهرُ أن تسطيحَ الأرض في القطبين ليس منتظماً. لقد تم التأكد من عدم الانتظام هذا في عدة مناسبات. نحن نعلم الآن أن الأرضَ ليست إهليليجية الشكل إلاّ من خلال النظرة الأولى إليها ولكن هل نصل أبداً إلى الحقيقة؟ كلما أنعمنا النظر نجد أن شكل الأرض الواقعي يحتوي على النتوءات والتجاويف. ونعتبرُ في الوقت الحالي أن الشكل الإهليليجي هو نموذجٌ رياضي لشكل الأرض الواقعي الذي يُعتبرُ بحد ذاته نموذجاً طبيعياً للأرض. إنتقلنا إذاً من الشكل الكروي إلى الشكل الإهليلجي ومن ثم إلى الشكل الواقعي للأرض (أنظر الرسم 42 حيث مظاهر عدم الانتظام في شكل الأرض مبالغٌ فيها قليلاً).



رسم 42. تصور شكل الأرض الواقعي (ج.ف.ز بوتسدام)

2. عودة أخيرة

لِنُنْهِ حديثنا بالعودة إلى تاريخ العلوم وتحديداً علم الفلك (أنظر مثلاً ثوان 1988)، إذ ليس من المؤكد أن "تختصر" هذه المعلومات في إطار تطور الكائن الفرد بحسب ما يفترضه "جان بياجيه" ومؤخراً ستيلا فوزنيادو (1994). في الواقع كتبَ "ميشال سير" (2001) ما يلي " كان بطليموس [100- 170 م] آخر المهندسين الإغريقيين الذين رسموا نموذجَ تصور للسماء، ثم جاء كوبرنيك (1473-1543) ووضعَ الشمس وسط الكواكب، ثم شاهد جاليليوس (1564-1642) بواسطة المنظار الفلكي الأقمار المحيطة بكوكب المشتري، ثم أعطى إسحق نيوتن (1642-1727) قانون الجاذبية الكوني، وقالَ لابلاس (1749-1827) إن النظام الشمسي ثابت. فأتى "بوانكاريه" (1854-1912) وهز هذه النظرية. إن كل هؤلاء العلماء يراقبون ويعللون الكونَ نفسه، بدءاً من نظرية أفلاك التدوير التي أطلقها العالم الأول وصولاً إلى نظرية الفراغ العدمي لدى العالم الأخير، علماً بأن العلمَ قد خضعَ للتبدلات خلال الألفي سنة التي تفصل بين هاتين النظريتين. يتفاهمُ هؤلاء العلماءُ الإنسانيون المعاصرون للجدليات الفلسفية الكبرى السائدة في أزمنتهم التي عرفوها أحياناً من مصادرها الأصلية لكونهم يتفقون في ما بينهم، ومن دون إعلان ذلك، حول الغرض عينه: "الحركات في نظام واحد". وعلى الرغم من أن كل عالِم يناقضُ الآخر جملة وتفصيلاً إلاّ أنهم يتشاطرون الرؤية نفسها. وكما يقولُ البحاثة الكبار إن العلماء يبدّلون النموذج بالطبع ولكن داخل العالم ذاته. لن يستطيعوا أن يفقهوا شيئاً عن عالِم الفضاء الفيزيائي في عالمنا المعاصر الذي ينكب على دراسة الثقوب السوداء وما إليها من قفزات شعاع "غاما" وهو يعينُ الأفقَ ويرشدنا إلى الجاذب الذي يغص بالمجرات على مسافة ملايين السنوات الضوئية في عمق الكون، متأملاً في نهاية المطاف بالشعاع المنبثق قبل الانفجار الكبير "البيغ بانغ". ثمة هوة تفرق بينهم. لقد بدلنا سماءنا" (ص.327).

نحنُ ما ندركه

"أُصبحُ عالماً بالكون عندما أحاولُ التوفيق بين أجزاء من المعلومات التي تبدو متفرقة في الظاهر، كشروق الشمس ومغيبها، والسماء المرصعة بالنجوم ليلاً وتبدُّل الفصول خلال السنة وجمال الربيع المزهر وصولاً إلى ألوان الخريف القرمزية والمذهبة. فعندما ننشئ نظاماً من الأفكار المترابطة لكي نفسر العالم الخارجي على أنه جزءٌ من مجتمع ومن ثقافة تكون حينها قد ابتكرنا كوناً. يمنحنا هذا الكون لغة مشتركة ويساهم في مد جسور الترابط في مجتمعنا مزوداً إيانا بالإيمان بالأصل والجذور وبالتطور الجماعي، كما يقدم لنا هوية خاصة مميزة عن هويات الآخرين. نحنُ ما ندركه. بالطبع لا يُعد الكونُ الذي نبتكره فريداً وواحداً أوحد بل إنه متعدد إذ يتبدلُ بحسب الأزمنة والثقافات. يتمتع الكون بحياته وتاريخه الخاص اللذين يتطوران في الغالب بشكلٍ موازٍ لحياة وتاريخ المجتمع الذي ابتدعه".

المصدر: ثوان ت.إكس، النغم السري والإنسان خلق الكون، 1988، ص 12- 13

خاتمة

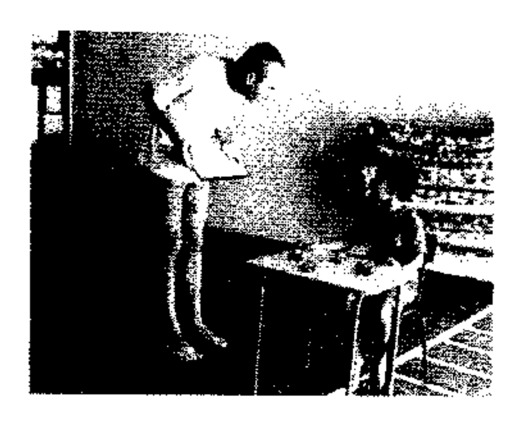
هل النمو المعرفي ثقافيُ الطابع؟ لا تمكن الإجابة إلاّ أن تكون إيجابية وذلك على ضوء البراهين العلومية والنظرية، والمناقشات النقدية التي درات في إثر هذه الإشكالية فضلاً عن أمثلة الأبحاث التي تم عرضها في الفصول السابقة.

أجل، إن النموّ المعرفي نموّ ثقافي! كتبت باربارا روغوف (2003) في السطر الأول من كتابها الفكرة التالية "إن التطور الإنساني عملية ثقافية. وبصفتنا جنساً أحيائياً، نحن البشر، فإننا نحدد هويتنا بمقدار مشاركتنا في الثقافة" (ص.3). تتطلبُ "المشاركة في الثقافة" مستويين مختلفين من التحليل. ويتمثلُ المستوى الأول وهو الأكثر شيوعاً في علم النفس في "الطفل في طور النمو" ويسمح هذا المستوى بإظهار تأثير السياقات البيئية والثقافية وبعض أوجه كوات النمو على تطور الأطفال ونموّهم. يبدو أن الميادين التي تم التطرق إليها في هذا الكتاب من الزمان والمكان وعلم الفلك تتأثر جميعها بالعوامل البيئية والثقافية. كما نجدُ أن النشاط اليومي للأطفال، خصوصاً وهم يتفاعلون مع شخص بالغ ومع أدوات ثقافية مصطنعة، وفي أماكن معدَّة لمثل هذه النشاطات، تؤثر في الثقافة التي نحن بصدد الحديث عنها. من هذا المنطلق، تشكلُ "السياقات" و "الأطفال" إطارين داخل إطار واحد كامل متكامل.

ولكن السياقات البيئية والثقافية تؤثر في عالِم النفس في طور عمله. كما سبقَ وأشرنا إلى هذه المسألة في الفصل الأول، يعتبرُ جيروم برونر (1994) أنه أمضى نصف عمره في سعيه لفهم الفكرة الآتية " إن كل قصة تروى حول موضوع الطفولة البشرية، تنضوي في إطار المعتقدات الثقافية والقناعات

الإيديولوجية أكثر مما تتولد من المراقبة" (ص.225). لذلك يظهرُ كل مفهوم حول التطور البشري كما لو أنه عملية متأثرة بالقواعد الثقافية التي تحدد ما يجب أن يكون- من الضروري والممكن والمستحيل- وما يجب أن نفعله- من الإجباري والمسموح به والممنوع- (سميث ل. وفونيش، 2006).

أما المستوى الثاني من التحليل فيرتبط بالإيديولوجيات وبالقواعد الثقافية والمفاهيم النظرية الخاصة بالعقل وبالخيارات المنهجية لدى عالِم النفس التي تتأتى من "مشاركته في الثقافة" (الرسم 43). ويبدو أن الميادين 0التي نوقشت في هذا الكتاب، من المكان إلى الزمان فعلم الفلك، قد تأثرت أيضاً بالمفاهيم النظرية والمناهج التي توسَّلها الباحث (الباحثون). يتطلبُ إنجازُ "العلم بوعي وضمير" كما يقول إدغار موران (1982) مجهوداً لتحويل النظريات إلى نظريات صريحة وشائعة. لا تُعد المسألة سهلة إذ إن عالم النفس والثقافة يشبهان سمكة في الماء و"السمكة هي آخرُ من يكتشف الماء" (برونر، 2000، ص. 120).



الرسم 43. الطفل وعالِم النفس (ب. ترواديك)

لا يُعتبرُ علمُ النفس سحراً ولا نظاماً دينياً. ولا يدافع علمُ النفس عن الفرضية القائلة بوجود أرواح شريرة أو عن فرضية وجود روح تطير نحو السماء. وبما أن علم النفس ميدانٌ خاص بالمعارف العلمية، فإنه ينشأ عن مفهوم ينادي بالمذهب الطبيعي الذي تتضاربُ الآراء حوله بالطبع ولكن ينظرُ إلى العقل ونموه على أنهما "شيء" و "عملية" طبيعيين. ولا يخفى أيضاً أن علم النفس بصفته علماً فهو متعدد بالضرورة و"قابل للتحلل الإحيائي" (موران، 1982). ويطرحُ علمُ النفس نظريات متعددة تخضعُ للتطور المستمر كما أنها قابلة للنقض والدحض. ينبغي على كل فرد أن يسيرَ في "طريقه" الخاص وأن يعملَ على تحويله أثناءَ مُضِّيه قدماً فيه. نخلصُ إلى القول، وبحسب جيروم برونر (1999)، إلى أن "علم النفس لا يُعد :"خارجاً" عن الثقافة أو "وراءها" بل إنه جزءٌ منها. ومن هذا المنطلق يعكسُ علم النفس الثقافة ويساهم أيضاً في عملية تبديلها [...]. يلعبُ علماء النفس وأناسٌ كثيرون غيرهم دورَ الفاعلين في ثقافتهم". (ص.232). إن هذا الكتابَ يعكسُ ثقافتي.

مائة مشهد للرسم الهندسي الواحد

"أنظروا، في وسط هذه الغرفة، إلى الإناء المصنوع من الفخار. أنتم الذين تدخلون لتوّكم، تنظرون إليه من الخلف، فلا تشاهدون لا المقبض ولا الزينة. أما أنتم الواقفون في وسط الغرفة تستطيعون رؤيته من الأمام [...] ثمة عشرة أفكار حول النسبية تنبعُ براهينها من هذا المثل: إذ الشيء كما هو، إذا كان موجوداً، يظهرُ للعيان في أشكال مختلفة وحتى متناقضة [...] كان الفلاسفة الكلاسيكيون، ومنهم لايبنتز، يتساءلون إذا كان بإمكانهم تصور أو إيجاد موقع مميز، موقع يختصر كل المواقع المتاحة، ويستطيع الناظرُ عبره أن يرى الغرض كما هو أي في ذاته. نحن لا نرى هذا الموقع أبداً، بل نظن أنه موجود، لأننا نقول: إناءُ الفخار في اختبار الإدراك الحسي [...] أدرك "لايبنتز" شمولية المواقع أو المناظر البشرية المنتشرة بشكل غير محدد [...] يطلقُ لايبنتز على هذه الشمولية الرسم الهندسي ذا

الأبعاد الحقيقية للعرض أو الأيقنة [...] عندما ندل على موقع الوردة ونحن لا نشم سوى عطرها، نكون ندل بصمت وعماء على هذا الرسم الهندسي. نحن نفكرُ يومياً ما هو عام وكلي من دون أن ندري. ويضيفُ "لايبنتز" بطيبة خاطر إننا نستطيع قراءة هذا الرسم الهندسي وراء كل مظهر عام. فلماذا لا يتتابعُ الاستدلالُ نفسه في ما يختص بالأشخاص وبالثقافات البشرية؟".

المصدر: ميشيل سير، المتوهج 2003، ص. 150–151.

Bibliographie

Abou, S. (1981). *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation.* Paris: Anthropos.

Amselle, J.-L., (2001). *Branchements. Une anthropologie de l'universalité des cultures.* Paris: Flammarion.

Ascher, M., (1998). *Mathématiques d'ailleurs. Nombres, formes et jeux dans les sociétés traditionnelles* (traduction de *Ethnomathematics,* 1991), Paris: Seuil.

Baillargeon, R., (2004). The acquisition of physical knowledge in infancy: a summary in eight lessons. *In* U. Goswami (Ed.), *Blackwell bandbook of childbood cognitive development* (47-83). Malden: Blackwell Publishing.

Bame Nsamenang, A. (2001). Perspective africaine sur le développement social: implications pour la recherche développementale interculturelle, *In* C. Sabatier et P. Dasen (Eds.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles* (39-52). Paris: L'Harmattan.

Barreau, H. (1990). *L'épistémologie* (4e édition, 1998). «Que sais-je?» no 1475. Paris: PUF.

Barreau, H. (2000). Temps. *In* Collectif, *Dictionnaire de la Philosophie* (1840-1852). Paris: Encyclopaedia Universalis et Albin Michel.

Baudelot, C. (1991-. Sapir Edward. *In* P. Bonte et M. Izard (Eds.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (2e éditions, 1992). Paris: PUF.

Behne, T., Caprenter, M. and Tomasello, M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. *Developmental Science, 8* (6), 492-499.

Bernard-Thierry, S. (1997). Enfances khmères d'hier et d'aujourd'hui. *In* F. Blanchon (Ed.), *Asie. IV. Enfances* (337-344). Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.

Berry, J. (1995). The descendants of a model. Comments on Jahoda (1995). *Culture and Psychology, 3* (1), 373-380.

Berry, J. (1997). Preface. *In* J. Berry, Y. Poortinga and J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Volume !. Theory and method* (x-xv). Boston: Allyn and Bacon.

Berry, J., Dasen, P. and Saraswathi, T. (Eds.) (1997). *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 2. Basic processes and human development.* Boston: Allyn and Bacon.

Berry, J., Poortinga, Y. and Pandey, J. (Eds.) (1997). *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 1. theory and method.* Boston: Allyn and Bacon.

Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. and Dasen, P. (2002). *Cross-cultural psychology. Research and applications. Second edition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Berry, J., Segall, M. and Kagitcibasi, C. (Eds.) (1997). *Handbook of cross-cultural psychology, Volume 3. Social behavior and applications.* Boston: Allyn and Bacon.

Bhagat, R. and South Moustafa, K. (2002). How non-Americans view American use of time: a cross-cultural perspective. *In* P. Boski, F. Van de Vijver et A. Chodynicka (Eds.), *New directions in cross-cultural psychology* (183-191). Varsovie: Polish Psychological Association.

Bideaud, J., Houdé, O. et Pedinielli, J.-L. (1993). *L'homme en développement* (3e édition, 1995). Paris: PUF.

Bitterlin, L. (Ed.) (1996). *L'antiracisme dans tous ses débats.* Paris: Arléa-Corlet.

Bonte, P. et Izard, M. (Eds.) (1991). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (2[e] édition, 1992). Paris: PUF.

Bornstein, M. et Cote, L. (2003). Cultural and parenting cognitions in acculturating cultures: 2. patterns of prediction and structural coherence. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34* (3), 350-373.

Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought? Mandarin and English speaker's conceptions of time. *Cognitive Psychology, 43,* 1-22.

Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought? Mandarin and English speaker's conceptions of time. *Cognitive Psychology, 43,* 1-22.

Boroditsky, L. (sous presse). Linguistic relativity. *In* Collectif, *Encyclopedia of cognitive science.* London: MacMillan Press.

Boudon, R. (2006). *Renouveler la démocratie. Eloge du sens commun.* Paris: Odile Jacob.

Bowerman, M., et Levinson, S. (Eds.) (2000). *Language acquisition and conceptual development.* Cambridge University Press.

Braine, M. (1990). The «Natural logic» approach to reasoning. *In* W. Overton (Ed.), *Reasoning, necessity, and logic: developmental perspective* (133-157). Hillsdale: Erlbaum.

Breton, R. (1992). *Les ethnies* (1re édition, 1981). «Que sais-je?» n°1924. Paris: PUF.

Bril, B. et Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculoturelles.* Paris: PUF.

Bril, B., Dasen, P., Sabatier, C. et Krewer, B. (Eds.) (1999). *Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quels enfants, pour quelles cultures?* Paris: L'Harmattan.

Bringuier, J.-C. (1977). *Conversations libres avec Jean Piaget.* Paris: Robert Laffont.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human developement. Experiments by nature and design.* Cambridge: Harvard University Press.

Brown, P. and Levinson, S. (2000). Frames of spatial reference and their acquisition in Tenejapan Tzeltal. *In* L. Nucci et G. Saxe (Eds.), *Culture, thought, and development* (167-197). Mahwah et London: Lawrence Erlbaum.

Bruckner, P. (2006). *La tyrannie de la pénitence. Essai sur le masochisme occidental.* Paris: Grasset.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire* (1ère édition anglaise, 1972-1976; 3e édition française, 1991). Paris: PUF.

Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler* (traduction de *Children's talk, learning to use language,* 1983; nouvelle édition française, 2002). Paris: Retz.

Bruner, J. (1991a)... *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle* (traduction de *Acts of meaning,* 1990). Paris: Eshel.

Bruner, J. (1991b). Culture et développement humain: un nouveau regard

(1ère édition anglaise, 1990). *In* J. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire* (3e édition française) (293-313). Paris: PUF.

Bruner, J. (1996). Meyerson aujourd'hui: quelques réflexions sur la psychologie culturelle. *In* F. Parot (Ed.), *Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson* (193-207). Paris: PUF.

Bruner, J. (1999). Infancy and culture: a story. *In* S. Chaiklin, M. Hedegaad, et U.J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practive: cultural-historical approaches* (225-234). Aarhus: Aarhus University Press.

Bruner, J. (2000a). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses oeuvres* (traduction de *Actual minds, possible worlds,* 1986). Paris: Retz.

Bruner, J. (2000a). Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence (1ère édition anglaise, 1997). *In* O. Houdé, et C. Meljac (Eds.), *L'esprit piagetien. Hommage international à Jean Piaget* (237-253). Paris: PUF.

Bruner, J. (2003). Document personnel non publié.

Bruner, J. (2006). La cutlure, l'esprit, les récits. *Enfance, 2,* 118-125.

Cablitz, J. (2006). La culture, l'esprit, les récits. *Enfance, 2,* 118-125.

Cablitz, G. (2001). *Marquesan-A grammar of space.* Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultât zu Kiel. Université de Kiel (Allemagne). Document non publié.

Cablitz, G. (2002). *The role of ego and perceptual clues in the acquisition of a local landmark-based absolute system in Marquesan (Oceania, French Polynesia).* Communication orale non publiée. 16ème congrés de l'International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP). Yogyakarta (Indonésie).

Cablitz, G. (2005). S'orienter aux Marquises: une analyse linguistique des références spatiales du Marquisien. *In* Collectif, *L'espace-temps. Bulletin du Larsh, 2,* 163-206. Papeete: Au Vent Des Iles.

Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes.* Paris: Gallimard.

Calvet, L.-J. (1984). *La tradition orale.* «Que Sais-Je?» no2122. Paris: PUF.

Camilleri, C. et Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture: concepts et méthodes.* Paris: Armand Colin.

Carey, S. and Spelke, E. (1994). Domain-specific knowledge and conceptual change. *In* L. Hirschfeld et S. Gelman (Eds.), *Mappind the mind: do-*

main-specificity in culture and cognition (169-200). New York: Cambridge University Press.

Cavalli-Sforza, L. (1996). *Gènes, peuples et langues.* Paris: Odile Jacob.

Cavazza, M. (1993). Modèles mentaux et sciences cognitives. *In* M.-F. Ehrlich, H. Tardieu, et M. Gavazza (Eds.), *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations* (121-141). Paris: Masson.

Changeux, J.-P. (2002). *L'homme de vérité.* Paris: Odile Jacob.

Chrea, C., Valentin, D., Sulmont-Rossé, C., Hoang Nguyen, D. and Abdi, H. (2005). Semantic, typicality and odor representation: a cross-cultural study, *Chemical Sense, 30 (1), 37-49.*

Chrea, C., Valentin, D., Sulmont-Rossé, C., Ly Mai, H., Hoang Nguyen, D. and Abdi, H. (2004). Culture and odor categorization: agreement between cultures depends upon the odors, *Food Quality and Preference, 15,* 669-679.

Christophe, A. (2002). L'apprentissage du langage (les bases cérébrales du langage). *In* Y. Michaud (Ed.), *Université de tous les savoirs. Le cerveau, le langage, le sens. Volume 5* (195-213). Paris: Odile Jacob.

Cizeron, M. et Hienly, M. (1983). *Tahiti, côté montagne.* Papeete: Haere Po No Tahiti.

Clanet, C. (1990). *L'intercuturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines.* Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Clarke, R. (2005). *Il était une fois le temps.* Paris: Tallandier.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline* (3rd edition, 1998). Cambridge and London: Harvard University Press.

Cosmides, L. and Tooby, J. (1994). Origins of domain specificity: the evolution of functional organization. *In* L. Hirschfeld and S. Gelman (Eds.), *Mappind the mind: domain-specificity in culture and cognition* (85-116). New York: Cambridge University Press.

Cote, L. and Bornstein, M. (2003). Cultural and parenting cognitions in acculturating cultures: 1. cultural comparisons and developmental continuity and stability: *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34* (3), 323-349.

Cottereau-Reiss, P. (2001). Langages d'espace: l'exemple kanak. *In* C. Saba-

tier, et P. Dasen (Eds.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles* (159-168). Paris: l'Harmattan.

Courrèges, S. (2006). *Effet d'une induction verbale sur le choix d'un cadre de référence spatial chez de jeunes adultes de culture française.* Mémoire de recherche non publié (dir. B. Troadec). Université de Toulouse-Le Mirail.

Cuche, D. (2002). Nouveaux regards sur la culture: l'évolution d'une notion en anthropologie. *In* N. Journet (Ed.), *La culture. De l'universel au particulier* (203-212). Paris: *Sciences Humaines.*

Dalaï-Lama (2000). *Le pouvoir de l'esprit. Entretiens avec des scientifiques* (traduction de *Consciousness at the crossroads. Conversations with the Dalai-lama on brain science and buddhism,* 1999). Paris: Fayard.

Danziger, E. (1997). La variation inter-langues dans l'encodage sémantique et cognitif des relations spatiales: quelques réflexions sur les données du maya mopan. *In* C. Fuchs et S. Robert (Eds.), *Diversité des langues et représentations cognitives* (58-80). Paris: Ophrys.

Danziger, E. (2001). Cross-cultural studies in language and thought: is there a metalanguage? *In* C. Moore and H. Mathews (Eds.), *The psychology of cultural experience* (199-222). Cambridge: Cambridge University Press.

Dasen, P. (1975). Concrete operational development in three cultures. *Journal of Cross Cultural Psychology, 6* (2), 156-172.

Dasen, P. (1993). L'ethnocentrisme de la psychologie. *In* M. Rey-Von Allmen (Ed.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* (155-174). Paris: L'Harmattan.

Dasen, P. (1997). Piaget, entre relativisme et universalité. *In* C. Meljac et R. Voyazopoulos (Eds.), *Piaget après Piaget. Evolution des modèles, richesse des pratiques.* Paris: La Pensée Sauvage.

Dasen, P. (2000). Approches interculturelles: acquis et controverses. *In* P. Dasen et C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en Sciences de l'Education?* (7-28). Numéro spécial. *Raisons Educatives, 1-2.* Bruxelles: De Boeck Université.

Dasen, P. (2001a). La méthode comparative: un luxe anglophone? *Bulletin de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC), 36,* 68-74.

Dasen, P. (2001b). Plaidoyer pour une méthode comparative. *In* M. Lahlou et G. Vinsonneau (Eds.), *La psychologie au regard des contacts de cultures* (361-390). Limonest: L'Interdisciplinaire.

Dasen, P. (2003). Theoretical frameworks in cross-cultural psychology: an attempt at integration. *In* T. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development: theory, research, and applications* (128-165). New Delhi: Sage India.

Dasen, P., Barthélémy, D., Kan, E., Kouamé, K., Daouda, K., Adjéi, K. et Assandé, N. (1985). *N'glouèlè*, l'intelligence chez les Baoulés. *Archives de Psychologie, 53,* 293-324.

Dasen, P. and de Ribeaupierre, A. (1987). Neopiagetian theories: cross-cultural and differential perspectives. *International Journal of Psychology, 22,* 793-832.

Dasen, P., Mishra, R. and Niraula, S. (2000). *Ecology, language, and performance on spatial cognitive tasks.* Communication orale. 15e congrès de *L'International Association for Cross Cultural Psychology* (IACCP), Pultusk (Pologne).

Dasen, P., Mishra, R. and Niraula, S. (2004). The influence of schooling on cognitive development: spatial language, encoding, and concept development in India and Nepal. *In* B. Setiadi, A. Supratiknya, W. Lonner et Y. Poortinga (Eds.), *Ongoing themes in psychology and culture* (223-237). Yogyakarta: IACCP.

Dasen, P. Mishra, R., Niraula, S. et Wassmann, J. (2006). Développement du langage et de la cognition spatiale géocentrique. *Enfance, 2,* 146-158.

Datta, P., Poortinga, Y. and Marcoen, A. (2003). Parent care by Indian and Belgian caregivers in their roles of daughter/ daughter-in-law. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34* (6), 736-749.

Davidoff, J., Davies, I. and Roberson, D. (1999). Colour categories in a stone-age tribe. *Nature, 398,* 203-204.

Davies, I., Corbett, G., McGurk, H. and Jerrett, D. (1994). A developmental study of the acquisition of coulour terms in Setswana. *Journal of Child Language, 21,* 693-712.

De Bovis, E. (1978). *Etat de la société tabitienne à l'arrivée des Européens*

(1ère édition, 1855). Publication n°4. Papeete: Société des Etudes Océaniennes.

Dehaene, S. (1997). *La bosse des maths.* Paris: Odile Jacob.

Deleau, M. (Ed.) (1999). *Psychologie du développement.* Rosny: Bréal.

Delhomme, P. et Meyer, T. (1997). *Les projets de recherche en psychologie sociale. Méthodes et techniques.* Paris: Armand Colin.

Denis, M. (1989). *Image et cognition.* Paris: PUF.

Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (traduction de *From anxiety to method in the behavioral sciences,* 1967). Paris: Flammarion.

Diakidoy, I.-A., Vosniadou, S. and Hawks, J. (1997). Conceptual change in astronomy: models of the earth and of the day/night cycle in American-Indian children. *European Journal of Psychology of Education, 12* (2), 159-184.

Diamond. J. (2000). *De l'inégalité parmi les sociétés. Essai sur l'homme et l'environnement dans l'histoire* (traduction de *Guns, germs, and steel,* 1997). Paris: Gallimard.

Disessa, A. (1993). Towards an epistemology of physics. *Cognition and Instruction, 10* (2-3), 105-225.

Doise, W. (Ed.) (1979). *Expériences entre groupes.* Paris: Ehess et Mouton.

Dokic, J. and Pacherie, E. (2006). On the very idea of a frame of reference. *In* M. Hickmann et S. Robert (Eds.), *Space in languages. Linguistic systems and cognitive categories* (259-280). Amsterdam: John Benjamins.

Donald, M. (1999). *Les origines de l'esprit moderne. Trois étapes dans l'évolution de la culture et de la cognition* (traduction de *Origins of the modern mind. Three stages in the evolution of culture and cognition,* 1991). Paris et Bruxelles: De Boeck Université.

Doron, R. et Parot, F. (Eds.) (1991). *Dictionnaire de psychologie.* Paris; PUF.

Draperi, P. (1988). Tahiti ou le tiers-monde sous l'empire du mythe. *Bulletin de la Société des Etudes Océaniennes, 244,* tome XX, n°9, 3-9.

Drozda-Senkowska, E. (1999). *Psychologie sociale expérimentale.* Paris: Armand Colin.

Durand, D. (1979). *La systémique* (9e édition, 2002). «Que sais-je?» n° 1795. Paris: PUF.

Eco, U. (1988). *Le signe. Histoire et analyse d'un concept* (traduction de *Segno,* 1973). Paris: Labor.

Essbai, A. (2005). *Critique de la psychologie interculturelle.* Fez: Info-Print.

Fagan, B. (1998). *Clash of cultures. Second edition.* Walnut Creek: Altamira Press.

Fodor, J. (1986). *La modularité de l'esprit. Essai sur la psychologie des facultés* (traduction de *The modularity of mind. An essay on faculty psychology,* 1983). Paris: Editions de Minuit.

Fodor, J. (2003). *L'esprit, ça ne marche pas comme ça. Portée et limites de la psychologie computationnelle* (traduction de *The mind doesn't work that way,* 2000). Paris: Odile Jacob.

Fougeyrollas, P. (1997). *Toutes les cultures se valent-elles?* Paris: Pleins Feux.

Fraisse, P. (1957). *Psychologie du temps* (2e édition, 1967). Paris: PUF.

Franchini, P. (1993). *Métis.* Paris: François Bertoin.

Frappart, S. (2006). *Compréhension de la forme de la Terre et du cycle jour/nuit: impact de la dimension du modèle et cohérence entre les réponses.* Mémoire de recherche non publié (dir. B. Troadect et V. Frède.). Université de Toulouse-Le Mirail.

Frontier, S. (1999). *Les écosystèmes.* «Que Sais-Je?» n° 3483. Paris: PUF.

Gauvain, M. (1995). Thinking in niches: sociocultural influences on cognitive development. *Human Development, 38,* 25-45.

Gauvain, M. (1998). Historical footprints of psychological activity. *Cross-Cultural Psychology Bulletin, 32* (3), 10-15.

Gauvain, M. (1998). Historical footprints of psychological activity. *Cross-Cultural Psychology Bulletin, 32* (3), 10-15.

Gauvain, M. (2001a). *The social context of cognitive development.* New York: The Guilford Press.

Gauvain, M. (2001b). Cultural tools, social interaction and the development of thinking, *Human Development, 44,* 126-143.

Georgas, J., Van de Vijver, F. and Berry, J. (2004). The ecocultural framework, ecosocial indices, and psychological variables in cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 35* (1), 74-96.

Godelier, M. (1996). *La production des Grands Hommes. Pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée* (1ère édition, 1982). Paris: Fayard.

Gosselin, G. et Ossebi, H. (Eds.) (1994). *Les sociétés pluriculturelles.* Paris: l'Harmattan.

Gottret, G. (2001). Sens de la recherche interculturelle en psychologie: le cas des recherches dans les Andes et le Chaco bolivien. *In* C. Sabatier et P. Dasen (Eds.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles* (53-69). Paris: L'Harmattan.

Greenfield, P. (1997). Culture as process: empirical methods for cultural psychology. *In* J. Berry, Y. Poortinga, et J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology, Volume 1. Theory and method* (301-346). Boston: Allyn and Bacon.

Greenfield, P. (2000). Culture and universals: integrating social and cognitive development. *In* L. Nucci, G. Saxe and E. Turiel (Eds.), *Culture, thought, and development* (231-277). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Greenfield, P. (2002). The mutual definition of culture and biology in development. *In* H. Keller, Y. Poortinga and A. Scholmerich (Eds.), *Between culture and biology. Perspectives on ontogenetic development* (57-76). Cambridge: Cambridge University Press.

Greenfield, P., Keller, H., Fuligni, A. and Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology, 54,* 461-490.

Greenfield, P., Maynard, A. and Childs, C. (2003). Historical change, cultural learning, and cognitive representation in Zinacantec Maya children, *Cognitive Development, 18,* 455-487.

Gruzinski, S. (1999). *La pensée métisse.* Paris: Fayard.

Guidetti, M. (2002). *Les étapes du développement psychologique.* Paris: Armand Colin.

Guidetti, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du dévelo'pement. Comment communiquent les jeunes enfants.* Paris: Belin.

Guidetti, M., Lallemand, S. et Morel, M.-F. (1997). *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Approche comparative.* Paris: Armand Colin.

Hall, E. (1984). *Le langage silencieux.* Paris: Seuil.

Harris, P. and Koenig, M. (2006). Trust in testimony: how children learn about science and religion. *Child Development, 77* (3), 505-524.

Hassan, F. (2002). *Cultural diversity and the prospect of peace-building through sharing a we-world.* Conférence d'ouverture. 16e congrès de l'*International Association for Cross-Cultural Psychology* (IACCP), Yogyakarta (Indonésie).

Hassan, F. (2004). Cultural diversity and the prospect of peace-building through sharing a we-world. *In* B. Setiadi, A. Supratiknya, W. Lonner and Y. Poortinga (Eds.), *Ongoing themes in psychology and culture* (41-54). Yogyakarta: IACCP.

Hatano, G. et Wertsch, J. (2001). Sociocultural approaches to cognitive development: the constitutions of culture in mind, *Human Development, 44,* 77-83.

Hayward, J. et Varela, F. (Eds.) (1995). *Passerelles. Entretiens avec le Dalaï-Lama sur les sciences de l'esprit* (traduction de *Gentle bridges. Conversations with the Dalaï-Lama on the sciences of mind,* 1992). Paris: Albin Michel.

Hirschfeld, L. and Gelman, S. (Eds.) (1994). *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture.* New York: Cambridge University Press.

Horton, R. (1990a). La pensée traditionnelle africaine et la science occidentale. *In* Les Cahiers de l'Institut Universitaire d'Études du Développement (IUED) *La pensée métisse. Croyances africaines et rationalité occidentale en questions* (45-67). Paris: PUF.

Horton, R. (1990b). Tradition et modernité revisitées. *In* Les Cahiers de l'Institut Universitaire d'Études du Développement (IUED), *La pensée métisse. Croyances africaines et rationalité occidentale en questions* (69-124). Paris: PUF.

Houdé, O. (1998). Compétence/ performance. *In* O. Houdé, D. Kayser, O. Koenig, J. Proust, et F. Rastier (Eds.), *Vocabulaire de sciences cognitives* (94). Paris: PUF.

Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant.* «Que Sais-Je?» n° 369. Paris: PUF.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild.* Cambridge: MIT Press.

Hutchins, E. (2005). Material anchors for conceptual blends, *Journal of Pragmatics, 37,* 1555-1577.

Inhelder, B. et Cellérier, G. (Eds.) (1992). *Le cheminement des découvertes de l'enfant. Recherche sur les microgenèses cognitives.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Jahoda, G. (1984). Do we need a concept of culture? *Journal of Cross-Cultural Psychology, 15,* 139-151.

Jahoda, G. (1989). *Psychologie et anthropologie.* Paris: Armand Colin.

Jahoda, G. (1995a). The ancestry of a model. *Culture and Psychology, 1* (1), 11-24.

Jahoda, G. (1995b). Piéron et l'anthropologie psychologique. *Bulletin de Psychologie, 419,* 243-249.

Jahoda, G. (2002). The shifting sands of «culture». *In* P. Boski, f. Van de Vijver and A.M. Chodynicka (Eds.). *New Directions in Cross-Cultural Psychology* (91-106). Varsovie: Polish Psychological Association.

Johnson-Laird, P. (1993). La théorie des modèles mentaux, *In* M-F. Ehrlich, H. Tardieu, et M. Cavazza (Eds.), *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentatives* (1-22). Paris: Masson.

Jose, P., Huntsinger, C., Huntsinger, P. and Liaw, F.-R. (2000). Parental values and practices relevant to young children's social development in Taiwan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 31* (6), 677-702.

Journet, N. (Ed.) (2002). *La culture. De l'universel au particulier.* Paris: *Sciences Humaines.*

Kagan, J. (2000). *Des idées reçues en psychologie* (traduction de *Three seductive ideas,* 1998). paris: Odile Jacob.

Kagitçibasi, Ç. (1996). *Family and human development across cultures. A view from the other side.* Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Kagitçibasi, Ç. (1996). *Family and human development across cultures. A view from the other side.* Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Kagitçivasi, Ç. (1997). Individualism and collectivism. *In* J. Berry, M. Segall and Ç. Kagitçibasi (Eds.) *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 3. Social behavior and applications* (1-49). Boston: Allyn and Bacon.

Keller, H., Dzeaye Yovsi, R. and Voelker, S. (2002). The role of motor stimulation in parental ethnotheories. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33* (4), 398-414.

Keller, H., Papaligoura, Z., Kuensemueller, P., Voelker, S., Papaeliou, C., Lohaus, A., Lamm, B., Kokkinakt, T., Chrysikou, E. and Mousouli, V. (2003). Concepts of mother-infant interaction in Greece and Germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34* (6), 677-689.

Keller, H., Poortinga, Y. and Scholmerich, A. (Eds.) (2002). *Between culture and biology. Perspectives on ontogenetic development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kim, U. and Berry, J. (Eds.) (1993). *Indigenous psychology. Research and exprience in cultural context.* Newbury Park: Sager Publications.

Klein, E. (2002). *Le temps existe-t-il?* Paris: Le Pommier.

Klein, E. (2003). *Les tactiques de Chronos.* Paris: Flammarion.

Krewer, B. (1993). Psychologie transculturelle ou psychologie culturelle: l'homme entre une nature universelle et des cultures spécifiques. *In* F. Tanon et G. Vermès (Eds.), *L'individu et ses cultures* (79-90). Paris: L'Harmattan.

Krewer, B. et Dasen, P. (1993). La relation psychisme-culture: un problème d'équivalence des termes dans la discussion internationale. *In* F. Tanon et G. Vermès (Eds.), *L'individu et ses cultures* (53-61). Paris: L'Harmattan.

Krewer, B. et Jahoda, G. (1993). Psychologie et culture: vers une solution du «Babel»? *International Journal of Psychology, 28,* 367-375.

Lakoff, G. and Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought.* New-York: Basic Books.

Lancy, D. (1996). *Playing on the mother-ground. Cultural routines for children's development.* New York: The Guilford Press.

Langlet, T.-T. (1997). L'enfant au Viêt-Nam. *In* F. Blanchon (Ed.), *Asie. IV. Enfances* (391-412). Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.

Laplantine, F. (1995). *L'anthropologie* (1ère édition, 1987). Paris: Payot et Rivages.

Latouche, S. (1999). Présentation. *Le retour de l'ethnocentrisme. Purification*

ethnique versus universalisme cannibale. Numéro spécial de la *revue du Mauss semestrielle (no 13).* Paris: La Découverte/ M.A.U.S.S.

Lautrey, J. (2002-. La mesure des performances intellectuelles. *In* Y. Michaud (Ed.), *Qu'est-ce que la vie psychique?* (157-186). Paris: Odile Jacob.

Lautrey, J., et Rodriguez-Tomé, H. (1976). Etudes interculturelles de la notion de conservation. *In* M. Reuchlin (Ed.), *Cultures et conduites* (247-281). Paris: PUF.

Laval, V. (2002). *La psychologie du développement. Modèles et méthodes.* Paris: Armand Colin.

Lecuyer, R. (Ed.) (2004). *Le développement du nourrisson. Du cerveau au milieu social et du foetus au jeune enfant.* Paris: Dunod.

Lefort, M. et Ysos, L. (2002). *L'espace d'un instant. Approche interculturelle et développementale des représentations spatialisées du temps.* Rapport de recherche non publié (dir. B. Troadec). Université de Toulouse-Le Mirail.

Lehalle, H. et Merllier, D. (2002). *Psychologie du développement. Enfance et adolescence. Cours et exercices.* Paris: Dunod.

Le Moigne, J.-L. (1994). *Le constructivisme. Tome 1: des fondements.* Paris: ESF.

Le Moigne, J.-L. (1995). *Le constructivisme. Tome 2: des épistémologies.* Paris: ESF.

Lestel, D. (2001). *Les origines animales de la culture.* Paris: Flammarion.

Levinson, S. (1996). Frames of reference and Molyneux's question: crosslinguistic evidence. *In* P. Bloom, M. Peterson, L. Nadel, et M. Garrett (Eds.), *Language and space* (109-169). Cambridge: MIT Press.

Levinson, S. (2003). *Space in language and cognition. Explorations in cognitive diversity.* Cambridge: MIT Press.

Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire* (réédition, 1987). Paris: Denoel.

Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques.* Paris: Plon.

Levy, R. (1973). *Tabitians. Mind and experience in the Society Islands.* Chicago: Chicago University Press.

Leyens, J.-P., Yzerbyt, V. et Schadron, G. (1966). *Stéréotypes et cognition sociale.* Liège: Mardage.

Li, C., Nuttall, R. and Zhao, S. (1999). The effect of writing chinese characters on success on the water-level task. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30* (1), 91-105.

Li, J. (2002). A cultural model of learning: chinese «heart and mind for wanting to learn». *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33* (3), 248-269.

Li, P. and Gleitman, L. (2002). Turning the tables: language and spatial reasoning. *Cognition, 84*, 265-294.

Liauzu, C. (1992). *Race et civilisation. L'autre dans la culture occidentale. Anthologie ciritque.* Paris: Syros/Alternatives.

Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T. and Tomasello, M. (2006). 12- and 18-month-olds point to provide information for others. *Journal of Cognition and Development, 7* (2), 173-187.

Majid, A., Bowerman, M., Kita, S., Haun, D. and Levinson, S. (2004). Can language restructure cognition? The case for space. *Trends in Cognitive Sciences, 8* (3), 108-114.

Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages. Mythe et réalité.* Suivi de Itard J., *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron.* Paris: Union Générale d'éditions.

Martin, M. A. (1997). Les enfants du Cambodge: de la tradition à la modernité. *In* F. Blanchon (Ed.), *Asie. IV. Enfances* (311-336). Paris: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.

Matsumoto, D. (ED.) (2001). *The bandbook of culture and psychology.* Oxford: Oxford University Press.

Maturana, U. et Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance. Racines biologiques de la compréhension humaine* (traduction de *The tree of knowledge. The biological roots of human understanding,* 1992). paris: Addison-Wesley.

Maynard, A. et Greenfield, P. (2006). Le rôle des outils et des artefacts culturels dans le développement cognitif, *Enfance, 2,* 135-145.

Mazellier, P. (vers 1965). *Tahiti.* Paris: Rencontre.

McNaughton, S. (1996). Ways of parenting and cultural identity. *Culture et Psycholopgy, 2* (2), 173-201.

Mehler, J. et Dupoux, E. (1990). *Naitre humain.* Paris: Odile Jacob.

Men (2001). *Évaluation et aide aux apprentissages en Grande Section de maternelle et au Cours Préparatoire*. Ministère de l'Education Nationale. Direction de la programmation et du développement [http://www. education.gouv.fr/banqoutils].

Meyerson, I. (2000). *Existe-t-il une nature humaine? Psychologie historique, objective, comparative* (textes rédigés en 1974-1975). Paris: Sanofi-Synthélabo.

Mishra, R., Dasen, P. and Niraula, S. (2003). Ecology, language, and performance on spatial cognitive tasks. *International Journal of Psychology, 38* (6), 366-383.

Montangero, J. (1977). *La notion de durée chez l'enfant de 5 à 9 ans*. Paris: PUF.

Montangero, J. (1984). Perspectives actuelles sur la psychogenèse du temps. *L'Année Psychologique, 84,* 433-460.

Morin, E. (1973). *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris: Seuil.

Morin, E. (1982). *Science avec conscience* (nouvelle édition, 1990). Paris: Fayard.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe* (6e édition). Paris: ESF.

Moro, M.-R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs. Naitre et grandir en France*. Paris: La Découverte.

Nelson, K (1996). *Language in cognitive development. Emergence of the mediated mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nobes, G. and Panagiotaki, G. (2005). *Think global, draw local: misconceptions in children's and adults' understanding of the earth.* Document non publié.

Nobes, G., Martin, A. and Panagiotaki, G. (2005). The development of scientific knowledge of the Earth. *British Journal of Developmental Psychology, 23,* 47-64.

Nobes, G., Moore, D. Martin, A., Clifford, B., Butterworth, G., Panagiotaki, G. and Siegal, M. (2003). Children's understanding of the earth in a multicultural community: mental models or fragments of knowledge? *Developmental Science, 6* (1), 72-85.

Norman, D. (1993). Les artefacts cognitifs, *Raisons Pratiques, 4,* 15-34.

Nunez, R. (1999). Could the future taste purple? Reclaiming mind, body and cognition. *Journal of Consciousness Studies, ,* 41-60.

Nunez, R. and Sweester, E. (2001). *Spatial embodiment of temporal metaphors in Aymara: blending source-domain gesture with speech.* Communication orale. Proceedings of the 7th International Linguistics Conference (249-250). Santa Barbara: University of California.

Orliac, C. et Orliac, M. (1988). *Des dieux regardent les étoiles. Les derniers secrets de l'Ile de Pâques.* Paris: Gallimard.

Ozanne-Rivière, F. (1997). Systèmes d'orientation: quelques exemples austronésiens. *In* C. Fuchs et S. Robert (Eds.), *Diversité des langues et représentations cognitives* (81-92). Paris: Ophrys.

Panagiotaki, G., Nobes, G. and Robin, B. (2006a). Is the world round or flat? Children's undestanding of the earth. *European Journal of Developmental Psychology, 3* (2), 124-141.\

Panagiotaki, G., Nobes, G. and Robin, B. (2006b). Chilren's representations of the earth: a methodological comparison. *British Journal of Developmental Psychology, 3* (2), 353-372.

Pandey, J. (1996). Coda. *In* J. Pandey, D. Sinha and D. Bhawuk (Eds.), *Asian contributions to cross-cultural psychology* (357-361). New Delhi: Sage Publications.

Panoff, M. (1989). *Tahiti métisse.* Paris: Denoël.

Panoff, M. (1993). *Les frères ennemis. Roger Caillois et Claude Lévi-Strauss.* Paris: Payot.

Pederson, E. (1995). *Les frères ennemis. Roger Caillois et Claude Lévi-Strauss.* Paris: Payot.

Pederson, E. (1995). Language as context, language as means: spatial cognition and habitual language use. *Cognitive Linguistics, 6,* 33-62.

Peltzer, L. (1998). Représentation et structuration de l'espace en tahitien. *Bulletin de la Société des Etudes Océaniennes, 276,* 2-26.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant* (6e édition, 1977). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant* (2e édition, 1973). Paris: PUF.

Piaget, J. (19047). *La représentation du monde chez l'enfant* (8e édition, 1996). Paris: PUF.

Piaget, J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant* (8e édition, 1996). Paris: PUF.

Piaget, J. (1966). Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique. *International Journal of Psychology, 1* (1), 3-13.

Piaget, J. et Inhelder, B. (1941). *Le développement des quantités chez l'enfant. Conservation et atomisme*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. et Inhelder, B. (1948). *La représentations de l'espace chez l'enfant.* Paris: PUF.

Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *la psychologie de l'enfant* (édition «Quadrige», 2004). Paris: PUF.

Pico, P., Serres, M. et Vincent, J. -D. (2003). *Qu'est-ce que l'humain?* Paris: Le Pommier.

Pomian, K. (1984). *L'ordre du temps*. Paris: Gallimard.

Poortinga, Y. (1993). La psychologie interculturelle et la démythification de la «culture». *In* F. Tanon et G. Vermès (Eds.) *L'individu et ses cultures* (98-111). Paris: l'Harmattan.

Popper, K. (1998). *Des sources de la connaissance et de l'ignorance* (1ère édition allemande, 1963; 1ère édition française, 1985). Paris: Payot et Rivages.

Popper, K. (2000). *A la Recherche d'un monde meilleur. Essais et conférences* (traduction de *Auf der suche nach einer bessern welt*, 1984). Monaco: Le Rocher.

Premack, D., et Premack, A. (2003). *Le bébé, le singe et l'homme* (1ère édition anglaise, 2003). Paris: Odile Jacob.

Pyysiainen, I. (2002). Ontology of culture and the study of human behabvior, *Journal of Cognition and Culture, 2.3*, 167-182.

Ratner, C. (1997). *Cultural psychology and qualitative methodology. Theoretical and empirical considerations*. New York and London: Pelnum Press.

Ratner, C. (2000). Outline of a coherent, comprehensive concept of culture. *Cross-Cultural Psychology Bulletin, 34* (1-2), 5-11.

Ravinovich, E.P. et Tassara, E.T.D.O. (2001). Modèles d'étude du développement et leurs implications pour le futur. *In* C. Sabatier et P. Dasen (Eds.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles* (71-81). Paris: L'Harmattan.

Ricard, M. et Thuan, T.x. (2000). *L'infini dans la paume de la main. Du Big Bang à l'éveil*. Paris: Nil/Fayard.

Richelle, M. (1993). *Du nouveau sur l'esprit? Et autres questions en suspens.* Paris: PUF.

Rigoulet, D. (1991). Idéologie. *In* P. Bonte et M. Izard (Eds.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (345-347) (2e édition, 1992). Paris: PUF.

Rist, G., Lalive D'Epinay, C. et Perren, D. (1978). *Regards blancs sur visages noirs.* Genève: CETIM.

Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky* (traduction de l'espagnol). Liège: Mardaga.

Roberson, D., Davidoff, J. and Davies, I. (2000). Color categories are not universal: replications and new evidence from a stone-age culture. *Journal of Experimental Psychology, 129* (3), 369-398.

Robin, F. (2002). Production et coordination des termes spatiaux entre 6 et 9 ans. *Enfance, 4,* 363-379.

Rodriguez-Tome, H. et Bariaud, F. (1987). *Les perspectives temporelles à l'adolescence.* Paris: PUF.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development.* Oxford: Oxford University Press.

Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A. and Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 58* (8).

Rohner, R. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 15,* 111-138.

Rondal, J. et Esperet, E. (Eds.) (1999). *Manuel de psychologie de l'enfant.* Hayen: Mardaga.

Rouby, C., Thomas-Danguin, T., Sicard, G., Vigouroux, M., Jiang, T., Poitevineau, J. et Issanchou, S. (2005). Influence du contexte sémantique sur la performance d'identification d'odeurs, *Psychologie Français, 50,* 225-239.

Sabatier, C. et Dasen, P. (Eds.) (2001). *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autre écoles.* Paris: L'Harmattan.

Samarapungavan, A., Vosniadou, S. and Brewer, W. (1996). Mental models of the earth, sun and moon: Indian children's cosmology. *Cognitive Development, 11,* 491-521.

Saraswathi, T.S. et Ganapathy, H. (2002). Indian parent's ethnotheories as reflections of the Hindu scheme of child and human development. *In* H. Keller, Y. Poortinga and A. Scholemrich (Eds.), *Between culture and biology. Perspectives on ontogenetic development* (79-88). Cambridge University Press.

Saura, B. (1998). *Des Tahitiens, des Français, et leurs représentations réciproques aujoud'hui. Essai.* Papeete: Christian Gleizal.

Saxe, G. (1982). Developing forms of arithmetical thought among the Oksapmin of Papua New Guinea, *Developmental Psychology, 18* (4), 583-594.

Saxe, G. (1985). Effects of schooling on arithmetical understandings: studies with Oksapmin children in Papua New Guinea, *Journal of Educational Psychology, 77* (5), 503-513.

Saxe, G. (1988). The mathematics of child street vendors, *Child Development, 59,* 1415-1425.

Schoultz, J., Saljo, R. and Wyndhamm, J. (2001). Heavenly talk: discourse, artifacts, and children's understanding of elemantary astronomy. *Human Development, 44,* 103-118.

Searle, J. (1995). *La redécouverte de l'esprit* (traduction de *The mystery of consciousness,* 1977). Paris: Gallimard.

Searle, J. (1999). *Le mystère de la conscience* (traduction de *The mystery of consciousness,* 1977). Paris: Odile Jacob.

Searle, J. (2004). *Mind. A brief introduction.* New York et Oxford: Oxford University Press.

Segall, M. (1984). More than we need to know about culture, but are afraid not to ask. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 15,* 153-162.

Segall, M. (1993). Why is there still racism if there is no such thing as «race»? *In* W. Lonner, D. Dinnel, D. Forgays and S. Hayes (Eds.), *Merging past, present, and future in cross-cultural psychology* (14-26). Lisse: Swets and Zeitlinger.

Serres, M. (2001). *Hominescence.* Paris: Le Pommier.

Serres, M. (2002). *En amour, sommes-nous des bêtes?* Paris: le Pommier.

Serres, M. (2003). *L'incandescent.* Paris: Le Pommier.

Shayegan, D. (2001). *La lumière vient de l'Occident. le réenchantement du monde et la pensée nomade.* Paris: Editions de l'Aube.

Siegal, M., Butterworth, G. and Newcombe, P. (2004). Culture and children's cosmology. *Developmental Science, 7* (3), 308-324.

Siegfried, A. (195). *L'âme des peuples.* Paris: Hachette.

Smith, L. et Vonèche, J. (Eds.) (2006). *Norms in human development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, P. (2004). Nations, cultures, and individuals. New perspectives and old dilemmas. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 35* (1), 6-12.

Sperber, D. (1996). *La contagion des idées. Théorie naturaliste de la culture.* Paris: Odile Jacob.

Sperber, D. et Hirschfeld, L. (1999). Culture, cognition, and evolution. *In* R. Wilson et F. Keil (Eds.), *MIT encyclopedia of the cognitive sciences* (cxi-cxxxii). Cambridge: MIT Press.

Sraqswathi, T.S. and Dasen, P. (1997). Introduction to volume 2. *In* J. Berry, P. Dasen and T.S. Saraswathi (Eds.) *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 2. Basic processes and human development* (xxv-xxxvii). Boston: Allyn et Bacon.

Stigler, J., Shweder, R. et Herdt, G. (Eds.) (1990). *Cultural psychology. Essays on comparative human development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Super, C., et Harkness, S., (1997). The cultural niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development, 9,* 545-569.

Super, C. et Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. *In* J. Berry, P. Dasen et T. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 2. Basic processes and human development* (1-39). Boston: Allyn et Bacon.

Taguieff, P.-A. (1987). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles.* Paris: Gallimard.

Taguieff, P.-A. (1997). *Le racisme.* Paris: Flammarion.

Tamir, E.B., Idrissi, M.H., Ezzarhouni, N., Zakour, M., Echbihi, H., Chakir, H., Kallad., M. et El Ouahhabi, A.L. (2003). *Al jadid fi al ijtimaiyat [Les nouveautés en Histoire-Géographie. Le livre de l'élève. 4e année de l'enseignment primaire].* Rabat: Dar Nachr Al Maarifa.

Tartas, V. (2001). The development of systems of conventional time: a

study of the appropriation of temporal locations by four-to-ten year old children. *European Journal of Psychology of Education, 16* (2), 197-208.

Tavassoli, N. (2002). Spatial memory for Chinese and English. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33* (4), 415-431.

Thommen, E. et Rimbert, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui*. Paris: Belin.

Thuan, T.X. (1988). *La mélodie secrète. Et l'homme créa l'univers*. Paris: Gallimard.

Tomasello, M. (1996). The child's contribution to culture: a commentary on Toomela. *Culture et Psychology, 2* (3), 307-318.

Tomasello, M. (1999). *The cultural of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2001). Cultural transmission: a view from chimpanzees and human infants. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32* (2), 135-146.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., et Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences, 28*, 675-735.

Tourrette, C. (1999). La méthode longitudinale en psychologie développementale. *In* J.-P. Rossi, P. Crombé, R. Lécuyer, M.-G. Pêcheux, et C. Tourrette, *La méthode expérimentale en psychologie* (1777-253). Paris: Dunod.

Tourrette, C. et Guidetti, M. (1994). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent* (2e édition, 1998). Paris: Armand Colin.

Troadec, B. (1994). Demi-Tahitien: Tahitien et Demi à la fois? Une approche psychologique de l'identité polynésienne d'aujoud'hui. *Psychologie et Education, 18*, 43-65.

Traodec, B. (1988). *Psychologie du développement cognitif*. Paris: Armand Colin.

Troadec, B. (1999). *Psychologie culturelle du développement*. Paris: Armand Colin.

Troadec, B. (2001a). Le modèle écoculturel: une cadre pour la psychologie culturelle comparative. *Journal International de Psychologie, 36*, 53-64.

Troadec, B. (200b). *Approche culturelle et interculturelle comparative: vers une intégration de paradigmes complémentaires.* Communication orale non publiée. VIII[e] Congrès international de l'Association pour la Recherche Inter Culturelle (ARIC), Genève (Suisse).

Troadec, B. (2002). *When language makes ecological directions change: a developmental study of spatial orientation among Polynesian and French children.* Communication orale non publiée. 16e congrès de l'*International Association for Cross-Cultural Psychology* (IACCP), Yogykarta (Indonésie).

Troadec, B. (2003a). Le développement de la représentation de l'espace à Tahiti: variabilité du côté mer et du côté montagne. *Journal de la Société des Océanistes, 116,* 25-37.

Troadec, B. (2003b). Point de vue sur l'interculturel: les schèmes d'un psychologue du développement cognitif. *Bulletin de Psychologie, 56* (1), *463,* 3-21.

Troadec, B. (2003c). L'interculturel: le risque d'un nouvel ethnocentrisme? *Bulletin de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC), 38,* 87-106.

Troadec, B. (Ed.) (2006a). *Cultures et développement cognitif.* Numéro thematiques, *Enfance, 2.* Paris: PUF.

Troadec, B. (2006b). La relation entre culture et développement cognitif: une introduction. *Enfance, 2,* 108-117.

Troadec, B. et Martinot, C. (2003). *Le développement cognitif. Théories actuelles de la pensée en contextes.* Paris: Belin.

Troadec, B., Martinot, C. and Cottereau-Reiss, P. (2002). The cross-cultural study of diversity in cognitive development: categorization and space. *In* P. Boski, F. Van de Vijver, et A.M. Chodynicka (Eds.). *New directions in cross-cultural psychology* (243-258). Varsovie: Polish Psychological Association.

Troadec, B. et Ysos, L. (2003). *Le développement de la représentation du temps chez l'enfant de culture française et franco-maghrébine (Toulouse, France).* Communication orale. 9[e] congrès international de l'Association pour la Recherche Inter Culturelle (ARIC), Amiens (France).

Troadec, B., Zarhbouch, B., et Frède, V. (en préparation). Artefact culturel

et production de connaîssances relatives à la forme de la Terre, au Maroc. *European Journal of Psychology of Education.*

Tversky, B., Kugelmass, S. et Winter, A. (1991). Cross-cultural and developmental trends in graphic productions. *Cognitive Psychology, 23,* 515-557.

Valsiner, J. (2000). *Culture and human development.* London: Sage.

Van de Vijver, F. and Leung, K. (1997). Methods and data analysis of comparative research. *In* J. Berry, Y. Poortinga and J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Volume 1. Theory and method* (257-300). Boston: Allyn et Bacon.

Varela, F. (1989). *Connaître. Les sciences cognitives. Tendances et perspectives* (traduction de *Cognitive science. A cartography of current ideas,* 1988). Paris: Seuil.

Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine* (traduction de l'anglais). Paris: Seuil.

Vauclaire, J. (1988). *L'homme et le singe. Psychologie comparée.* Paris: Flammarion.

Vauclair, J. (2002). L'intelligence de l'animal. *In* Y. Michaud (ED.), *Université de tous le savoirs. Le cerveau, le langage, le sens. Volume 5* (163-178). Paris: Odile Jacob.

Vauclair, J. (2004). *Développement du jeune enfant. Motricité, perception, cognition.* Paris: Belin.

Veyre, M. (2000). *Direction de traitement horizontal utilisé lors d'activités motrices et cognitives, en fonction de la direction d'écriture apprise et utilisé ainsi que de la latéralité.* Rapport de recherche non publié (dir. J. Retschitzki). Université de Fribourg (Suisse).

Von Glasersefeld, E. (1995). *Radical constructivism. A way of knowing and learning.* London: The Falmer Press.

Von Glaserfeld, E. (1997). Homage to Jean Piaget. *Irish Journal of Psychology, 18* (2), 293-306.

Von Glaserfeld, E. (1999). How do we mean? A constructivist sketch of semantics. *Cybernetics and Human Knowing, 6* (1), 9-16.

Von Glaserfeld, E. (2005). Thirty years radical constructivism, *Constructivist Foundations, 1* (1), 9-12.

Vosniadou, S. (1994). Universal and culture-specific properties of children's mental models of the Earth. *In* L. Hirschfeld and S. Gelman (Eds), *Mappind the mind. Domain specificity in cognition and culture* (412-430). Cambridge: Cambridge University Press.

Vosniadou, S. and Brewer, W. (1992). Mental models of the Earth: a study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology, 24,* 535-585.

Vosniadou, S. and Brewer, W. (1994). Mental models of the day/night cycle. *Cognitive Science, 18,* 123-183.

Vosniadou, S., Skopeliti, I. and Ikospentaki, K. (2004). More on the development of children's knowledge about the earth and the day/nnight cycle: theoretical and methodological issues. *Cognitive Development, 19,* 203-222.

Vosniadou, S., Skopeliti, I. and Ikospentaki, K. (2005). Reconsidering the role of artifacts in reasoning: children's understanding of the globe as a model of the Earth. *Learning and Instruction, 15,* 333-351.

Vrignaud, P. (2001). Evaluation sans frontières: comparaisons interculturelles et évaluations dans le domaine de la cognition. *In* M. Huteau (Ed.), *Les figures de l'intelligence* (79-115). Paris: EAP.

Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage* (traduction de *Myslenie i rec',* 1934; 2e édition française, 1992). Paris: Editions Sociales.

Vygotsky, L. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire (1ère édition russe, 1935). *In* B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (95-117). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Wang, S. and Tamis-LeMonda, C. (2003). Do child-rearing values in Taiwan and the United States reflect cultural values of collectivism and individualism? *Journal of Cross-Cultural Psychology, 34* (6), 629-642.

Warneken, F., Chen, F. and Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development, 77* (3), 640-663.

Warneken, F. and Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science, 311,* 1301-1303.

Wassmann, J. (1994). The Yupno as post-newtonian scientists. The question of what is «natural» in spatial description. *Man, 29,* 1-24.

Wassmann, J. (1995). The final requiem for the omniscient informant? An interdisciplinary approach to everyday cognition. *Culture and Psychology, 1* (2), 167-201.

Wassmann, J. and Dasen, P. (1998). Balinese spatial orientation: some empirical evidence for moderate linguistic relativity. *The Journal of the Royal Anthropological Institute,* incorporating *Man* (N.S.), *4,* 689-711.

Wassmann, J. and Dasen, P. (2006). How to orient yourself in Balinese space: combining ethnographic and psychological methods for the study of cognitive processes. *In,* J. Straub, D. Seidemann, C. Kölbl and B. Zielke (Eds.), *Pursuit of meaning. Advances in cultural and cross-cultural psychology* (351-376). Bielefeld: Transcript.

Watzlawick, P. (Ed.) (1988). *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir? Contributions au constructivisme* (traduction de Die erfundene wirklichkeit. Wir wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beitrage zum konstruktivismus, 1981). Paris: Seuil.

Weber, E. (1989). *Maghreb arabe et Occident français. Jalons pour une (re) connaissance interculturelle.* Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Wertsch, J. (1985). La médiation de la vie mentale: L.S. Vygotsky et M.M. Bakhtine, *In* B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (139-168). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Whaley, S., Sigman, M., Becwith, L., Cohen, S. and Espinosa, M. (2002). Infant-caregiver interaction in Kenya and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33* (3), 236-247.

Whore, B. (1956). The relation of habitual thought and behavior to language. *In* J. Carroll (Ed.), *Language, thought and reality: essays by B.L. Whorf* (35-270). Cambridge: MIT Press.

Wieviorka, M. (2001). *La différence.* Paris: Balland.

Wieviorka, M. (Ed.) (1993). *Racisme et modernité.* Paris: La Découverte.

Williams, D. and ISPA, J. (1999). A comparison of the child-rearing goals of Russian and U.S. university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30* (4), 540-546.

Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant?* Paris: PUF.

Workman, L. and Reader, W. (2004). *Evolutionary psychology. An introduction.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wynn, K. (1992). Addition and subtraction by human infants. *Nature, 358,* 749-750.

Yamaguchi, S. (2002). Cultural psychology and indigenous psychology: are they foes or allies? *Cross-Cultural Psychology Bulletin, 36* (@-3), 5-13.

Ysos, L. et Troadec, B. (2005). Etude interculturelle du développement de la représentation spatialisée du temps. *Psychologie et Education,* 2005-*3,* 27-42.

Zarhbouch, B. et Troadec, B. (2006). [The effect of the direction of the reading and writing of the language on the spacialized representation of the noton of time]. [Journal of Arab Children (JAC)], 7 (27), 19-34.

Zimba, R. (2002). Indigenous conceptions of childhood development and social realities in southern Africa. *In* H. Keller,, Y. Poortinga and A. Scholmerich (Eds.) *Between culture and biology. Perspectives on ontogenetic development* (89-115). Cambridge: Cambridge University Press.

Zittoun, T., Muller Mirza, N. et Perret-Clermont, A.-N. (2006). Quand la culture *entre* dans les recherches en psychologie du développement. *Enfance, 2,* 126-134.

هل يكتسبُ النموّ المعرفيّ طابعاً ثقافياً؟ لا بدّ للإجابة على هذا السؤال من الانطلاق من تحليل التحديدات المتعلّقة بمفهوم الثقافة. لا شكّ في أنّ هذه التحديدات تسمحُ بالتمييز ما بين مدرستين للأبحاث في مجال علم النفس عبر الثقافيّ المعاصر: علم النفس الثقافي وعلم النفس عبر الثقافي المقارن. ومهما أظهرَت هاتان المدرستان من اختلافات وتباينات إلا أنّ فرادتهما تكمنُ في الاهتمام الذي يوليه كلٌّ منهما بسياقات التطوّر البشريّ وبالتفاعلات القائمة بين هذه السياقات من جهة والفرد من جهة ثانية. واستناداً إلى ما تقدَّم، يتمّ دراسة نموذجين مرتبطين بهذه السياقات ألا وهما النموذج البيئيّ–الثقافي ونموذج كوّات النموّ. وفي النهاية، تُعرضُ سلسلة من الأبحاث التي أجريت مؤخّراً حول ميادين ثلاثة من المعارف (المكان، الزمان، علم الفلك) بغية اعتماد مقاربة نقديّة لهذين النموذجين وإبانتها بالأمثلة والشروح. ويُخلصُ إلى القول إلى أنّ الإجابة على السؤال المطروح في عنوان الكتاب الفرعيّ لا يمكن إلا أن تتأتّى عن مسألة "التعقيد" أي عن المنحى المؤيّد للتعايش المشترك بين مفهومين نقيضَين. وبالتالي، يكتسبُ علمُ النفس وما يقترحه من مفهوم النفس البشريّة ومفهوم تطوّرها، وقد ذاعَ صيتُ هذه المفاهيم على نحو كبير في مجتمعاتنا، الطابعَ الثقافيّ إلاّ أنّها تهدفُ في الوقت عينه وتسعى إلى الشموليّة والكونيّة.

برتران ترودك، أستاذ محاضر في جامعة تولوز II- لو ميراي. يدرّسُ علم النفس الثقافيّ المطبّق على النموّ المعرفيّ، ويُجري أبحاثه في إطار مختبر الأبحاث «المعرفة والتواصل والنموّ». ألّفَ كتباً عديدة صدرت عن دار نشر أرمان كولان، المنشورات الجامعيّة في ميراي، وعن دار نشر بيلان (النموّ المعرفيّ. نظريّات مُعاصرة حول الفكر ضمن سياقات، بالتعاون مع كلارا مارتينو).


ISBN 978-9953-71-372-4